



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Florbela Isabel Mendes Malheiro

**Inclusão de uma Criança com Necessidades
Educativas Especiais num Jardim de
Infância do Movimento da Escola Moderna**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Florbela Isabel Mendes Malheiro

**Inclusão de uma Criança com Necessidades
Educativas Especiais num Jardim de
Infância do Movimento da Escola Moderna**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Especial
Área de Intervenção Precoce

Trabalho Realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Maria Serrano

Outubro de 2010

DECLARAÇÃO

Nome: Florbela Isabel Mendes Malheiro

Endereço electrónico: Florbela.malheiro@gmail.com

Telefone: 967313746

Número do Bilhete de Identidade: 8186076

Título dissertação/tese:

Inclusão de uma Criança com Necessidades Educativas Especiais num Jardim de Infância do Movimento da Escola Moderna

Orientador(es): Professora Doutora Ana Maria Serrano

Ano de conclusão: 2010

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Especial, Área de Intervenção Precoce

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos | v |
| Resumo | vi |
| Abstract | vii |
| Introdução | 8 |
| Operacionalização e definição de termos | 12 |
| CAPÍTULO I – Revisão da literatura | 14 |
| 1. Inclusão | 14 |
| <i>Breve referência histórica – da exclusão à inclusão</i> | 14 |
| 2. A Educação Inclusiva na 1ª Infância em Portugal | 23 |
| <i>2.1. A evolução da Educação na 1ª Infância em Portugal: breve referência no âmbito da educação regular/especial</i> | 23 |
| <i>2.1.1. O envolvimento da família na inclusão</i> | 34 |
| <i>2.1.2. Colaboração – a pedra basilar de um ambiente inclusivo eficaz</i> | 41 |
| 3. Modelos implicados na Inclusão | 49 |
| <i>3.1. Modelo curricular para a educação de infância: Movimento da Escola Moderna português</i> | 49 |
| <i>3.1.1. Organização do espaço educativo</i> | 55 |
| <i>3.1.2. Organização diária</i> | 57 |
| <i>3.1.3. Instrumentos de pilotagem</i> | 58 |
| <i>3.2. Modelo de Construção de Blocos</i> | 62 |
| CAPÍTULO II – METODOLOGIA | 68 |
| 1. Estudo de Caso: estratégias de investigação | 68 |
| <i>1.1. Definição de estudo de caso</i> | 69 |
| <i>1.2. Tipologias de estudo de caso</i> | 70 |
| <i>1.3. A questão da generalização</i> | 71 |
| 2. A Abordagem do Caso em Estudo: uma investigação qualitativa | 73 |
| 3. Rota da investigação | 74 |
| 3.1. Enquadramento do estudo | 75 |
| <i>3.1.1. Caracterização do agrupamento de escolas em estudo</i> | 75 |
| <i>3.1.2. Organização do núcleo dos Apoios Educativos</i> | 79 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.3. <i>Caracterização do jardim de infância</i> | 81 |
| 3.2. Instrumentos utilizados para a recolha de informação | 83 |
| 3.2.1. <i>Avaliação centrada na criança</i> | 83 |
| 3.2.2. <i>Avaliação centrada na família</i> | 86 |
| 3.2.3. <i>Avaliação da sala do jardim de infância</i> | 87 |
| 3.3. Desenho da investigação | 87 |
| 3.3.1. <i>Objectivos da investigação</i> | 89 |
| 3.3.2. <i>Procedimentos de recolha, análise e tratamentos de dados</i> | 90 |
| CAPÍTULO III – Estudo de caso | 91 |
| 1. Caracterização do Agregado Familiar | 91 |
| 1.1.História compreensiva: familiar, desenvolvimental, médica e educacional | 92 |
| 2. Reflexão/Avaliação do Processo de Intervenção | 95 |
| 2.1. <i>Sinalização</i> | 95 |
| 2.2. <i>Percurso da intervenção</i> | 96 |
| 2.3. <i>Identificação das expectativas e prioridades da família</i> | 97 |
| 2.4. <i>Avaliação das necessidades, prioridades e recursos da família</i> | 98 |
| 2.5. <i>Avaliação da criança</i> | 102 |
| 2.5.1. <i>Avaliação/Observação da criança a nível informal</i> | 102 |
| 2.5.2. <i>Caracterização da criança através de avaliação com instrumento formal</i> | 105 |
| 3. Desenvolvimento do Plano de Apoio à Família Individualizado (PAFI) | 114 |
| 4. Intervenção | 119 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Ano lectivo 2005/2006 | 78 |
| Quadro 2 – Ano lectivo 2006/2007 | 78 |
| Quadro 3 – Ano lectivo 2007/2008 | 79 |
| Quadro 4 – Caracterização da Família | 83 |
| Quadro 5 – Procedimentos desenvolvidos na Planificação da intervenção | 98 |
| Quadro 6 – Apoios Formais e Informais | 102 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 7 – Síntese dos comportamentos observados (idade cronológica de LP 35 meses) | 104 |
| Quadro 8 – Síntese dos comportamentos observados (idade cronológica de LP 47 meses) | 105 |
| Quadro 9 – Síntese dos comportamentos observados (idade cronológica de LP 59 meses) | 106 |
| Quadro 10 – Planificação do PAFI (ano lectivo 2005/ 2006) | 118 |
| Quadro 11 – Planificação do PAFI (ano lectivo 2006/ 2007) | 119 |
| Quadro 12 – Planificação do PAFI (ano lectivo 2007/2008) | 120 |
| Quadro 13 – Avaliação da Qualidade da Sala do Jardim de Infância | 122 |
| Quadro 14 – Programação integrada nas rotinas em contexto de jardim de infância no ano lectivo 2005/2006 | 128 |
| Quadro 15 – Mapa das adaptações curriculares do ano lectivo 2005/2006 | 130 |
| Quadro 16 – Planificação das rotinas familiares no ano lectivo 2005/2006 | 139 |
| Quadro 17 – Avaliação do comportamento manifestado pelo LP nas rotinas da sala no final da intervenção | 141 |
| Quadro 18 – Síntese dos comportamentos observados (idade cronológica de LP 68 meses) | 143 |
| Quadro 19 – Comportamentos manifestados ao longo da intervenção no contexto familiar | 144 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – O continuum da coordenação | 40 |
| Figura 2 – Modelo de Construção de Blocos | 64 |
| Figura 3 – Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Locomotoras | 108 |
| Figura 4 – Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Manipulativas | 108 |
| Figura 5 – Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Visuais | 106 |
| Figura 6 – Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Audição e Linguagem | 109 |
| Figura 7 – Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Fala e Linguagem | 110 |
| Figura 8 – Folha de Registo das Capacidades de Interacção Social | 110 |

| | |
|---|-----|
| Figura 9 – Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Sociais e de Autonomia | 111 |
| Figura 10 – Folha de Perfil | 113 |

ÍNDICE DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagem 1 – Acta da primeira reunião presidida pelo LP a 23 de Maio de 2007 | 130 |
| Imagem 2 – Acta da reunião de Janeiro de 2008 | 130 |
| Imagem 3 – Desenho do LP no início da intervenção | 136 |
| Imagem 4 – Desenho de LP do projecto “A pavoá” de Janeiro de 2008 | 137 |
| Imagem 5 – Participação do LP no projecto “De onde sai o veneno da cobra?” | 137 |

ÍNDICE DE GRÁFICO

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Avaliação do Desenvolvimento do LP | 114 |
|--|-----|

AGRADECIMENTOS

O trabalho que se apresenta para apreciação constitui a concretização da inclusão de uma criança com NEE num jardim de infância que segue o Modelo Movimento da Escola Moderna Português (MEMP). Neste processo onde vários intervenientes partilham informações, ideias e valores, e em conjunto contribuíram para a construção de uma filosofia centrada na família, quero agradecer a todos, e foram muitos, os que contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Algumas pessoas desenvolveram um trabalho particular neste percurso e a essas quero agraciá-los de um modo muito especial.

À Professora Doutora Ana Maria Serrano por me ter apoiado e encorajado, na concretização deste trabalho académico. Obrigada pela disponibilidade e pelo encorajamento que me foi dando ao longo deste percurso, sem a sua Amizade que sempre demonstrou, nunca teria conseguido elaborar esta dissertação.

Às colegas educadoras que, persistentemente, me incentivaram a concluir o Mestrado. Obrigada, pelo apoio, incentivo e Amizade.

À Família do LP que disponibilizou os dados, tornando possível elaborar este trabalho.

Por último, à minha mãe e aos meus padrinhos e familiares, por terem sido aqueles, que incondicionalmente, mais me apoiaram.

A todos muito obrigado.

RESUMO

Inclusão de uma Criança com Necessidades Educativas Especiais num Jardim de Infância do Movimento da Escola Moderna

Pretende-se com este estudo descrever a prática de Intervenção Precoce (IP), no âmbito da inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), no jardim de infância. A inclusão desta criança é planeada e implementada por vários intervenientes com a colaboração da educadora especializada em educação especial e investigadora, que esteve envolvida em todo este processo.

Enquadra-se num estudo de caso único, em que se pretende dar a conhecer uma criança com atraso global de desenvolvimento em contexto educativo com o objectivo de compreender o comportamento da criança em estudo, no seu ambiente natural.

Propõe-se dar a conhecer os procedimentos que estiveram envolvidos no percurso da intervenção após ter sido sinalizada a criança e considerada elegível para usufruir dos serviços de educação especial. Pretende-se de igual modo exemplificar como se procedeu na articulação dos Modelos subjacentes à organização das rotinas no jardim de infância, do qual se faz a inclusão da criança deste estudo, nomeadamente o Modelo do Movimento da Escola Moderna português (MEM) e o Modelo Construção de Blocos, utilizados pelos intervenientes neste processo. E ainda, seguindo uma filosofia centrada na família exemplificar como se pode adequar as rotinas e os materiais aos interesses e às necessidades da criança em estudo; como todos os intervenientes responsáveis geriram as várias situações e promovido o envolvimento da família neste processo inclusivo, como principais decisores em todo o processo.

ABSTRACT

Inclusion of a child with Special Educational Needs in the preschool of movement of the Modern School

This study aims to describe the practice of Early Intervention (IP), in the framework of the inclusion of a child with special educational needs (NEE), in preschooler context. The inclusion of this child is planned and implemented by several speakers in collaboration with the teacher specialised in special education and researcher, who has been involved in this whole process.

It reports a single case study, which wants to know a child with overall delay of development in educational context with the aim to understand the child's behaviour in study, in their natural environment. Proposes to make themselves known the procedures that were involved in the course of the intervention, after it has been signalled the child and considered eligible to have the special education services. By the same time it aims to exemplify how it was the procedure related to the articulation of the models underlying the organization of routines in the preschool, of which the inclusion of the child this study, in particular the Model of the Movement of the Modern Portuguese School (MEM) and the Model building blocks, used by the actors in this process. And, following a philosophy based on family exemplify how can be suitable the routines and materials to the interests and needs of the child in study; as all players responsible managed the various situations and promoted the family's involvement in this process inclusive, as the main decision makers in the whole process.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar em Portugal faz parte de um passado recente, que surgiu como reflexo de uma política inclusiva que se vivia nos países Europeus e nos EUA. As práticas, as abordagens pedagógicas e o conceito de inclusão divergem de país para país, verificando-se que ainda existem crianças com NEE excluídas da educação regular.

Responsável pela concretização da integração de crianças com NEE nas salas pré-escolares, surge no nosso país legislação que a regulamenta e lhe dá consistência. Contributo fundamental de uma legislação que se vai ajustando face às necessidades sentidas, reflexo das preocupações dos pais, políticos e educadores, a Portaria 611/93 de 29 de Junho, é uma resposta que visa integrar as crianças com idades pré-escolares, nomeadamente com idades compreendidas entre os três e os cinco anos nos estabelecimentos públicos do Ministério da Educação. Esta portaria estende a aplicabilidade do Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, à educação pré-escolar e define os apoios especializados a prestar a este ciclo, do mesmo modo que faz com os outros ciclos de ensino. Este documento regulamenta de igual modo a elaboração de um currículo individualizado adequado às características da criança e o tipo de apoio a beneficiar.

Em 1997 com a promulgação da Lei nº 52/97, de 10 de Janeiro, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, este nível de ensino passa a ser considerado a primeira etapa do sistema educacional básico, bem como reivindica a acessibilidade a todas as crianças a partir dos três anos de idade (Serrano, 2007). Esta legislação para além de prestar serviços que visam o desenvolvimento da criança, admite ainda actividades educativas e actividades de apoio à família. É dado um papel cooperativo à família com os outros agentes educativos e ainda lhe proporciona participar nas actividades, com carácter de voluntariado, nas actividades realizadas nos estabelecimentos de educação pré-escolar, sob supervisão das educadoras responsáveis.

Mais tarde, surgem as Orientações Curriculares que relevam como objectivo da educação pré-escolar estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.

As Orientações Curriculares defendem a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem, seguindo as diferentes correntes actuais da psicologia e da sociologia, que vêem que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social. Assente no conceito de “*escola inclusiva*” acrescenta a planificação para o grupo, ajustado e diferenciado tendo em conta a especificidade de cada criança oferecendo a todas as crianças condições necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste conceito de “*escola inclusiva*” as crianças com NEE fazem parte integrante do grupo e com as crianças sem NEE beneficia das mesmas oportunidades de aprendizagem.

Apesar de todos os esforços realizados para uma sociedade que defende a igualdade de oportunidades, segundo o relatório desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Europeu (OCDE), num estudo efectuado entre os anos 1998 e 2000 no nosso país, constata-se que ainda existe uma fraca cobertura da rede pública pré-escolar e que apenas metade da população entre os quatro e os três anos têm acesso ao usufruto destes serviços. Nesta fase as respostas para as crianças com as idades inferiores a três anos eram ainda quase inexistentes.

Para regulamentar as idades mais precoces, que até então não estavam contempladas, surge o Despacho 891/99, de 19 de Outubro. Este documento abrange as idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos, especialmente as crianças com 3 anos que apresentam deficiência ou risco de atraso grave de desenvolvimento. Este documento visa o envolvimento da família, bem como aponta para o trabalho de equipa em que reforça o seu envolvimento, a sua autonomia e a sua capacidade para tomar decisões. Pais, educadores de infância, médicos, enfermeiros, terapeutas, assistentes sociais e outros técnicos que fazem parte das equipas de IP.

Os princípios da inclusão definidos pela legislação portuguesa mais recente, nomeadamente o Decreto-lei 3/2008 e a legislação da IP Decreto-lei 281/209, visam igualmente a inclusão de crianças com NEE na educação pré-escolar. Este objectivo parece ser uma preocupação da actualidade, colocando enormes desafios a todos os educadores de infância, educadores da educação especial, pais e outros agentes do processo educativo. Defende-se que as crianças e os alunos com NEE devem ser incluídos nas escolas regulares da sua comunidade, sempre que possível, onde devem receber todos os serviços educativos e técnicos apropriados às suas características e necessidades. Estes serviços especializados devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária, que permita à criança o desenvolvimento de aptidões essenciais à sua rotina diária” (Correia, 2003).

O estudo realizado assenta nestes princípios inclusivos, e a apresentação deste estudo representa um culminar de trabalho presente na inclusão total de uma criança com atraso global de desenvolvimento em contexto de jardim de infância. Pretende-se com esta apresentação dar a conhecer os procedimentos considerados no processo inclusivo que vão desde a sinalização da criança, a avaliação, o modo como se envolveu a família, como os vários serviços se articularam, como se procedeu à intervenção propriamente dita, finalizando com uma reflexão sobre a avaliação dos resultados obtidos.

Este estudo respeita a confidencialidade e as informações dadas levam em conta este princípio para que não seja possível identificação das pessoas envolvidas, de igual modo são omitidas todas as referências que de alguma forma possam identificar a criança, a família e o jardim de infância, contudo assegura-se sempre a autenticidade dos dados.

Este estudo enquadra-se nos anos lectivos 2005/2006, 2006/2007 e 2007/ 2008, momento em que a autora deste estudo iniciou a sua actividade como docente especializada em educação especial, num Agrupamento Vertical de Escolas, do Distrito do Porto. Na primeira reunião de núcleo de docentes depara-se com esta criança, denominada ao longo deste estudo de LP, que foi matriculada num dos estabelecimentos de educação da rede pré-escolar pública pertencente ao referido agrupamento, que completaria os 3 anos em Novembro desse ano.

No início da sua inclusão a criança não apresentava qualquer documento específico quanto à sua problemática, só mais tarde, após ser encaminhada para o serviço de psiquiatria do Hospital Padre Américo, estes declaram que a criança apresenta um *“atraso global de desenvolvimento, com afectação da linguagem, cognição e socialização”*.

Nas primeiras observações, em contexto de jardim de infância constatou-se que a criança se apresentava bastante apática a tudo o que a rodeava, sendo de imediato encaminhada para o serviço respectivo de modo a usufruir dos serviços de educação especial.

Após esta introdução da apresentação do estudo que segue os princípios que estão subjacentes ao atendimento segundo uma filosofia centrada na família, expõe-se de seguida a organização deste trabalho, que está dividido em quatro capítulos.

Inicia-se o primeiro capítulo com a apresentação da Revisão da literatura, expondo a evolução histórica do conceito *Inclusão*, contextualizando-o desde a

segregação até aos nossos dias, referindo quais os contributos para que esta evolução fosse possível. Prossegue-se com o ponto dedicado à educação inclusiva pré-escolar no nosso país, salientando a educação regular e especial na primeira infância. Noutro ponto fala-se do envolvimento da família preconizado pela legislação portuguesa e sua importância no processo da inclusão. No seguimento deste ponto surge a importância da colaboração entre os vários intervenientes no processo inclusivo, desde a colaboração entre profissionais e família, bem como a colaboração entre os próprios profissionais. No último ponto apresentam-se os modelos subjacentes à inclusão da criança em estudo: o Modelo Movimento da Escola Moderna português e o Modelo Construção de Blocos.

No segundo capítulo descreve-se a opção metodológica, o estudo de caso efectuado seguindo o enquadramento do estudo, precedido da apresentação dos instrumentos utilizados na recolha da informação.

No terceiro capítulo reporta-se à caracterização da criança e da família, começando por fazer referência à história compreensiva (familiar, desenvolvimental/clínica e educacional). Seguida da apresentação das avaliações efectuadas, nomeadamente a avaliação médica e educacional. Sucedendo-se o levantamento das necessidades e prioridades da família, bem como os recursos a que a família recorreu. De seguida surge o ponto dedicado à Intervenção, no qual se exemplificam os passos que foram dados no trabalho efectuado com o LP, descrevendo algumas das actividades e procedimentos decorridos no contexto de jardim de infância e em contexto familiar.

Por último, no quarto capítulo Conclusões e Reflexões apresentam-se os resultados inerentes à intervenção relacionando-os com a revisão da literatura efectuada. Finalizando-se com uma apresentação das sugestões para pesquisas futuras.

OPERACIONALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE TERMOS

Neste ponto faz-se uma abordagem no sentido de definir termos que pela sua pertinência vão ser usados ao longo do trabalho, e de algum modo possam ser considerados ambíguos.

Inclusão – é a introdução de uma criança com NEE, em termos físicos sociais e académicos nas escolas regulares, e sempre que possível nas classes regulares, onde devem receber todos os serviços adequados às suas especificidades. Assumindo a heterogeneidade que existe entre todos os alunos, possibilitando o desenvolvimento de comunidades escolares enriquecedoras e produtivas (Correia, 2005).

Educação especial – conjunto de recursos humanos que prestam apoio de serviços especializados (educacionais, psicológicos, sociais e clínicos) considerados a responder às necessidades do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial (Correia, 1997).

Intervenção Precoce – é um conjunto de serviços de apoio fornecidos às famílias e às crianças em risco ou com NEE, com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. (Serrano e Miranda, 2005)

Necessidades Educativas Especiais – segundo Correia (2008) este conceito aplica-se:

A crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (factores processológicos/de processamento de informação) derivados de factores orgânicos ou ambientais (p. 22-23).

Plano de Atendimento Familiar (PAFI) – é a base dos serviços fornecidos a crianças com necessidades especiais (NE) e suas famílias. Destina-se a ser um processo de planificação, bem como um documento que apoia a capacidade de as famílias tratarem e desenvolverem os seus filhos com NE até aos três anos (Serrano, 2007).

Programa Educativo Individualizado (PEI) – é um documento que contém as propostas para o aluno e designa a individualização da intervenção, “identifica-se a

problemática, caracteriza-se potencialidades, nível de aquisições, definem-se medidas de Regime Educativo Especial a aplicar e o seu sistema de avaliação, identificam-se os intervenientes na sua elaboração” (Correia, 1997, p.30)

Serviços de Educação Especial – são um conjunto de serviços de apoio especializado de várias áreas designados a responder `as necessidades específicas do aluno baseando-se nas suas especificidades, aptidões e carências, com a finalidade de maximizar o seu potencial. Estes serviços devem se realizar dentro da classe, sempre que possível, com o fim de prevenir, reduzir ou anular a problemática do aluno (Correia, 2005).

Colaboração – define-se como "um estilo de interacção entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, ajustado num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direcção a um objectivo comum”. Sendo necessário: a) existência de um objectivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) partilha de responsabilidades; e) partilha de recursos; e f) voluntarismo (Friend e Cook, 1990, p.169).

Educação pré-escolar – refere-se a programas educacionais e a actividades para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Shandal e Schwartz, 2005).

Atraso global do desenvolvimento - é definido como um atraso significativo em várias domínios do desenvolvimento, que afecta a criança em vários domínios, nomeadamente a motricidade fina e/ou grosseira, a linguagem, a cognição, as competências sociais e pessoais e as actividades da vida diária.¹

¹ Conceito construído por mim baseada nas práticas com crianças com esta problemática.

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

Inicia-se este capítulo fazendo-se uma breve referência à evolução histórica da inclusão, partindo da exclusão à inclusão propriamente dito, bem como referindo os principais contributos para a evolução deste conceito. Prossegue-se abordando o tópico da educação inclusiva no pré-escolar em Portugal, salientando a evolução da educação Precoce na primeira Infância, debruçando-se nomeadamente no âmbito da educação regular e especial. Neste ponto foca-se ainda, a importância do envolvimento da família no processo de inclusão, bem como da colaboração para um ambiente inclusivo eficaz.

Por último, no terceiro ponto, faz-se a apresentação do modelo curricular subjacente à inclusão da criança deste estudo no Jardim de infância que segue o Modelo do Movimento da Escola Moderna português (MEM), e ainda do Modelo de Construção de Blocos que orienta a sua inclusão, visando a melhoria dos resultados da criança com necessidades educativas especiais, com sucesso, nos programas pré-escolares.

1. Inclusão

1.1. Breve referência histórica - da exclusão à inclusão

“A exclusão é um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um processo de verdade, cria o interdito e o rejeita; em suma, estabelece o limite da transgressão (como exemplos: poderíamos citar a loucura, a identidade sexual ou a delinquência)”. (Rodrigues, 2001, p. 21)

Rodrigues (2001) citando Boaventura Santos, refere que quem está *fora* não partilha da vida em sociedade.

Ao longo dos tempos as sociedades vêm a diferença como uma ameaça ou o infortúnio, atribuindo o conceito *normal* ao conhecido e previsível. A atitude social perante o indivíduo com necessidades educativas especiais na história tem duas facetas, ora de rejeição e segregação (selecção ao nascimento; apedrejamentos em hasta pública; institucionalização/prisão; esterilização/eutanásia; holocausto; escola especial), ora de protecção (pensamento misericordioso).

Podemos analisar na razão da influência da evolução do conhecimento científico sobre a ordem moral, como conjunto de regras que determinam os comportamentos das pessoas (Morato, 1986; Fonseca, 1980; Leitão, 1980; Perron, 1976).

Apesar de ter passado quase 200 anos de história de revolução científica, que caracterizam o estado actual de evolução desde o passado Século Iluminista, podemos verificar que persiste uma lentidão na mudança de uma nova ordem moral face à pessoa com deficiência, que se traduz ainda pela manutenção duma atitude social de rejeição/segregação em desfavor duma atitude de aceitação e compreensão da diferença (Stratford, 1985, citado por Morato, 1995).

Podem ser considerados quatro grandes períodos de desenvolvimento das atitudes que se tomavam em relação às pessoas com deficiências, na perspectiva de autores como Gallager e Kirk (1996):

O primeiro, o **Período da Separação**, em que o indivíduo com NEE era visto sob várias formas que vai desde a superstição e malignidade ou de veneração, pela sociedade. Na época o conhecimento centrava-se no pensamento mágico – religioso, o qual era explicação para muitos dos aparecimentos do dia - a - dia do homem primitivo, de acordo com as crenças sociais. Tanto se associava o indivíduo com NEE como um perigo, como um indivíduo com poderes divinos, por exemplo na China, um cego era considerado criatura de Deus, entendia-se que este possuía uma visão sobrenatural e portanto um ser divino, possuidor de uma capacidade de comunicar com os deuses. Chegando a ser exorcistas e adivinhos (Lowenfeld, 1997).

O segundo período, o **Período da Protecção**, surge com o desenvolvimento das religiões monoteístas, bem como os contributos do S. Luís, Rei da França, em 1260, criou hospícios, para as pessoas com deficiência e o Movimento Reformista da Igreja surge Martinho Lutero. Uma nova concepção de deficiência, em que estes indivíduos eram considerados como seres sem Deus e durante algum tempo, esta crença dominou sobretudo os países que aderiram à religião protestante.

Em Inglaterra no séc. XVII, entendia-se que a sociedade como um todo tinha responsabilidade para com os pobres e as pessoas com necessidades educativas especiais e em 1601, uma lei da rainha Isabel I - The Poor Law - permite que as crianças e adultos com NEE, sejam colocados como aprendizes, fruto do valor que se começava a dar ao trabalho produtivo.

O terceiro período, o **Período da Emancipação**, compreende a pós-guerra, aparece com o renascimento e com ele, o interesse em se estudar o homem, levou ao

interesse pelo estudo e educação das pessoas com NEE, que os considera como cidadão com direitos plenos. Com o aparecimento de pessoas com deficiência ilustres no séc. XVIII, na civilização ocidental um grande número de pessoas com NEE tornaram-se conhecidos como cantores, músicos e poeta, tais como os cegos Nicholas Sanderson (1682-1739), professor de matemática na Universidade de Cambridge, e Maria Teresa Von Paradis (1759-1824), cantora e pianista famosa. Mas é essencialmente sob a influência das perspectivas filosóficas de Locke e Rousseau² e da Industrialização, que começam as primeiras medidas legislativas de protecção e emancipação das pessoas com NEE, novas ideias vão surgir e preparar novos modelos para perceber a natureza da mente humana e influenciar reformas na educação.

Aparecem novas técnicas educativas, o Abade Épee para surdos, Valentin Hauy e Louis Braille para cegos, como resultado desse progresso surgem então deficientes ilustres, nomeadamente cegos.

Nos inícios do séc. XIX, com as experiências e estudos de Itard e Séguin surge o nascimento da educação especial.

Itard, em 1801 inicia um trabalho educativo mais sistematizado com um deficiente - o menino selvagem de Avignon. (Pereira, 1998). Através deste seu trabalho desenvolvido com a criança selvagem, Itard demonstrou que poderiam ser ensinadas aptidões sociais a crianças com limitações severas através de um programa educativo sistemático. Mais tarde, Seguin (1812-1880), discípulo de Itard através da sua obra expõe o seu método de educação fisiológica e refere a possibilidade em ser aplicada no ensino em geral. Ultrapassando desta forma a fase médico-assistencial.

Em suma, poder-se-á dizer que no século XIX e início do século XX, a educação especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada área de deficiência, embora já existissem defensores do sistema de ensino integrado e que, a pouco e pouco, fossem aparecendo outras formas de atendimento com o semi-internato e a classe especial.

É também nesta fase que se começa a fazer a formação de professores, geralmente nas instituições, e que se criam as primeiras Associações Profissionais, tais como a Associação Americana de Instrutores de Cegos (1871), Associação Americana de Deficiência Mental (1876), etc. e que a psicologia se estabeleceu como um campo profissional.

² Rousseau (1712-1778) com a sua obra *Emílio*, dá um novo ímpeto à educação dos deficientes.

Nesta fase da educação especial de cariz médico-terapêutico reconhece-se o direito à educação especializada e à reabilitação. No entanto e, apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos, cuja intervenção decorria de um diagnóstico médico-psico-pedagógico, o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo.

No quarto e último período, **Período da Integração**, é no século XX, mais precisamente em finais dos anos 50 que é posto em prática este conceito. Resultado de muitos movimentos cívicos, das transformações sociais do período após a II Guerra Mundial, da Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, das Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial que estiveram na origem da fase da integração. Estes contribuíram para perspectivar a pessoa com NEE com as mesmas explicações de realização e de aprendizagem sócio – cultural dos seus semelhantes, independentemente das suas limitações ou das dificuldades que manifestadas.

Começam então a emergir na Europa do Norte, movimentos pró- integração (tanto na escola, como na sociedade) das pessoas com NEE, colocando-se a tónica na questão do direito a viver e conviver em ambientes normais. Precisamente no ano 1959, que surge o princípio de normalização na legislação da Dinamarca, que visa a desinstitucionalização destas crianças, começando assim o movimento da integração escolar. (Bank-Mikkelsen, 1969, citado por Sanches e Teodoro, 2006)

Em Portugal os reflexos destes movimentos levam à integração escolar no início dos anos 70.

Este movimento evolui e afirma-se com sucessivos trabalhos científicos e legislativos, entre os quais se destaca o Warnock Report (1978) que introduziu o conceito de necessidades educativas especiais, substituindo a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência. São critérios pedagógicos que passam a ser desencadeadores da acção educativa, a Educação especial, e não critérios exclusivamente médicos.

Nos EUA, em 1975, após a aprovação pelo Congresso da Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”) promove a educação pública e gratuita para todos os alunos inclusive os alunos com NEE; a avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer étnica; a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível; a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e

órgãos de gestão da escola; a formação de professores e de outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos (Correia, 1991)

A integração escolar decorreu da aplicação do princípio de *normalização* e, nesse sentido, a educação das crianças e dos alunos com NEE deveria ser feita em instituições de educação regular. Este princípio de normalização foi definido por Nirje (1969, citado por Correia, 2005, p.54) como “fornecer aos cidadãos portadores de deficiência mental padrões e condições no dia-a-dia que se aproximem o mais possível dos da sociedade em geral”

Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens com NEE nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso.

Segundo Correia (2008) o movimento da inclusão é um dos princípios básicos que pode ajudar no sucesso educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES), direccionado no princípio de que a sua origem é relativo à inserção de alunos com NEE nas escolas públicas da área da sua residência. Alertando ainda a escola que ao receber estas crianças, com capacidades e necessidades educativas individuais cabe à escola estar preparada para lhes dar resposta através dos seus serviços e apoios apropriados às suas necessidades e interesses. Na inclusão das crianças numa classe regular ou numa escola regular também é necessário proporcionar-lhes condições de forma a aumentar o seu potencial, assente em respostas eficazes que devem estar disponíveis *sempre que possível nas escolas e não fora dela*, possibilitando uma aprendizagem com os seus pares sem NEE.

Este autor ao basear-se no relatório elaborado por especialistas da Unidade de Cambridge, em Maio de 2006, afirma que o conceito de inclusão tem sido objecto de confusão, do qual as crianças com NEE e sem NEE são penalizados e a esgotar os professores ao responder aos alunos com NEES. E ainda refere-se à consternação sentida por Mary Warnock, mentora do termo “*Necessidades Educativas Especiais*” que se culpabiliza ao constatar a confusão lançada ao conceito de inclusão que faz das crianças vítimas. A investigadora e cientista afirma ainda que “o ideal da inclusão brotou de coração no seu lugar”, no entanto ao ser implementado tornou-se “um legado desastroso”. (citada por Correia, 2008, p.12)

O movimento de inclusão apoia-se num conceito de inclusão em primeiro lugar as capacidades e as necessidades dos alunos com NEES e sempre que possível nas classes das escolas regulares das suas residências. (Correia, 2008)

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação.

O princípio de inclusão, segundo Correia (2008) apela para uma escola que visa a criança-todo que respeite o desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal de modo a fornecer uma educação apropriada, no sentido de aumentar a sua potencialidade.

Nos anos 80 com a consolidação do movimento pela integração das pessoas com deficiência, nalguns países incluindo Portugal, e com o reconhecimento do sucesso das crianças com NEE nas escolas regulares levou a que estas fizessem parte do sistema regular de ensino. Preconizando a estrutura da escola e as práticas educativas, providenciando à criança com NEE física, temporal e curricular com os seus pares sem NEE, que foram mais tarde incutidos na legislação nos Estados Unidos pelo PL. 94-142 e em Inglaterra pelo Warnock Report, onde são declarados os direitos da criança com NEE, a uma educação gratuita e apropriada e no meio o menos restritivo possível. (Correia, 2005)

Tal como refere Rodrigues (2000):

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2000, p. 10).

Do ponto de vista educativo, o princípio da integração aponta para a colocação da criança com necessidades educativas especiais, junto das outras para fins académicos e sociais. Procura-se que também ela tenha o máximo de progresso, considerando-se que a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Torna-se assim necessária a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida, um dos quais e o mais desejável será a classe regular.

Mais tarde, em 1986 a escola foi apontada por não estar a desempenhar o seu papel, nomeadamente na promoção de igualdade de oportunidades (Ainscow e Rodrigues, 2001). Segundo Will (1986) esta reestruturação pretendia descobrir formas de atendimento nas classes regulares, de acordo com as necessidades do maior número de alunos com NEE, sugerindo a sua adaptação visando facilitar a sua aprendizagem. (Correia, 2003)

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação. De referir, neste sentido, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e, em particular, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a Unesco, que decorreu em Salamanca. O movimento a favor da inclusão foi fortemente impulsionado pela Declaração de Salamanca, aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994, defendendo que

“a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Silva, 2009, p.145).

De acordo com David Rodrigues (2001) a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um destes documentos que promove uma mudança de paradigma da escola integrativa para uma escola inclusiva, para se fundamentar sustenta-se na passagem do ponto 2 da referida declaração que passo a citar “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (Rodrigues, 2001).

Apesar de todos estes esforços, a inclusão ainda é um assunto gerador de conflito, por um lado os que apoiam uma escola para todos, e por outro os que apelam a

uma escola mais selectiva. No entanto Portugal não ficou alheio à nova ideologia, tendo assumido, com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva.

Este documento contribuiu decisivamente para perspectivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, uma organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade, são condições fundamentais a ter em conta. (Silva, 2009)

A inclusão de alunos com NEE tem-se vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Desde esta altura que se aponta para a necessidade de implementar e garantir a igualdade de acesso e sucesso educativos a todos os alunos. A escola inclusiva não abrange apenas aqueles alunos que apresentam NEE, mas também todos os que provêm de contextos étnico-culturais diferentes. Com base nesta perspectiva, face às diferenças dos alunos na aprendizagem, tanto a escola como professores, desencadeiam processos de mudança para organizarem um currículo.

A passagem do conceito de Integração para o de **Inclusão** obriga, por conseguinte, a deslocar o olhar da criança e do seu rótulo para o sistema e instituição escolar. É por isso que, por exemplo, Barroso (2003) e Canário (2006) reflectem sobre o modo como a organização da escola tem contribuído para a perpetuação das desigualdades e consequente exclusão de diversos grupos de alunos. Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos (Ainscow, 2003), para outros autores Fergusson (1995), Fuch e Fuch (1994) deve acolher todos, e unir esforços no sentido de dar a cada aluno da comunidade o direito de pertencer a um grupo. (González, 2003)

Aceita ainda e valoriza a diversidade, a cooperação entre diferentes profissionais e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade.

O aluno, mesmo com NEE severas, dever ser inserido na classe regular, sempre que isso seja possível, mas com os seus direitos salvaguardados e respeitando as suas características individuais, as suas capacidades e as suas necessidades específicas (Correia, 2003). O objectivo da integração não é apagar as diferenças, mas antes “permitir que todos os alunos possam pertencer a uma comunidade educativa que

valorize e dê validade à sua individualidade”. (Stainback et al., 1994, cit. por Correia, 2003, p.60)

Numa escola inclusiva o professor não restringe a ajuda personalizada apenas para alguns alunos abrangidos pela educação especial, mas sim a todos os alunos e para todas as crianças que dela necessitem, cujos pais estão informados desta ajuda extraordinária. (González, 2003)

Pearpoint e Forest (1992) vão mais longe e afirmam que a inclusão simboliza acabar com o rótulo da educação especial, das classes especiais, no entanto isto não significa terminar com os apoios e serviços necessários integrados na classe regular.

Com a escola inclusiva todos os alunos estão na escola para aprender participando. Não é apenas a presença física, é também uma pertença à escola e ao grupo.

O alvo é transformar o sistema regular de ensino de forma a aumentar a sua capacidade para responder a todos os estudantes.

Uma escola inclusiva “pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, na classes dessas mesmas escolas” (Correia, 2001, p.128)

Para que isto seja possível, segundo o mesmo autor, é necessário uma reestruturação da escola, que passa por criar uma comunidade escolar, em que todos os profissionais de educação e os pais, em conjunto possam encontrar estratégias adequadas às necessidades dos alunos, respondendo assim ao bem estar académico, social e emocional do aluno. Aos alunos que necessitam de beneficiar de vários serviços especializados os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível com os outros agentes educativos. (Correia, 2003)

Em suma, a Educação inclusiva pressupõe um conceito abrangente, que envolve toda a comunidade e não uma parte isolada, como por exemplo a escola, e para a sua eficácia o processo deve estar direccionado para a comunidade e para a família. Contudo, a escola inclusiva acarreta algumas exigências, tais como, tornar imperativo mudanças a nível curricular, organização académica da escola, nos métodos de ensino, nas práticas profissionais dos técnicos, no envolvimento dos pais na educação dos seus filhos, assim como na aquisição e utilização de recursos. (Hegarty, 2001)

2. A Educação Inclusiva na 1ª Infância em Portugal

2.1. A evolução da Educação na 1ª infância em Portugal: breve referência no âmbito da educação regular/especial

A inclusão, portanto refere-se à participação das crianças com NEE em actividades que normalmente as outras crianças sem NEE encontram na sua comunidade. A caminhada percorrida para chegarmos até este patamar foi longa e difícil, para tal faz-se uma breve exposição sobre a implementação da educação pré-escolar, a abrangência dos serviços da educação especial nas idades compreendidas entre os três e os seis anos na educação pré-escolar regular, traçando uma breve panorâmica sobre esta primeira etapa da educação, a sua evolução e as influências sofridas.

A educação pré-escolar visa dar resposta a todas as crianças a partir dos três anos de idade até ao ingresso na escolaridade obrigatória. De igual modo, a inclusão de crianças com NEE neste sistema educativo faz-se segundo Allen e Schwartz em “contextos naturais e pressupõe um estatuto social idêntico ao das crianças com um desenvolvimento típico”. (citado por Correia, 2005, p.54)

Segundo Emília Vilarinho (s/d) no seu estudo sobre a evolução das políticas educação pré-escolar em Portugal, faz a seguinte referência:

Quanto ao surgimento das instituições pré-escolares no nosso país, ele seguiu o mesmo rumo do observado em países europeus, ainda que com um significativo atraso (...). O conjunto das instituições assistenciais [referidas anteriormente: Misericórdias, Casa Pia, Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida, etc.] está na génese da Educação -Escolar em Portugal, embora tenham assumido inicialmente objectivos sociais e assistenciais. Vasconcelos (2009, p.13)

Em Portugal a preocupação com a primeira infância surge nos tempos da 1ª Republica, entre 1910-1926, contudo existem alguns pedagogos e jardins-de-infância anteriores a esta data. O pedagogo e poeta português, João de Deus, e seu filho, João de Deus Ramos, conhecidos por desenvolverem um método de iniciação à leitura, através

do método João de Deus. Estes jardins de infância seguem “o espírito e a doutrina da Cartilha Maternal” Vasconcelos (2009, p.14) para crianças entre os quatro e os oito anos de idade.

O primeiro jardim de infância foi criado em Lisboa, o Jardim da Estrela, e inaugurado no dia do centenário de Froebel. Mais tarde, no Porto uma secção infantil funciona no Colégio da Boavista e também segue o modelo Froebel. Existindo desde esta altura uma preocupação com a formação dos profissionais.

O ensino pré-elementar oficial foi decretado no (Diário da República, nº73, I série de 30 de Março de 1911, cit. por Figueira, 2001)

Em 1926 é aprovada a *Lei-quadro da Educação Pré-escolar*, que define claramente os conceitos de rede *pública* e *privada*. Embora sendo complementares, o Estado deve expandir a rede pública e conferir a gratuidade da componente pedagógica, da educação pré-escolar considerada a primeira etapa da educação básica. Entretanto com o domínio da ditadura a primeira infância foi retirada do sistema público de ensino (Serrano, 2007). Prevalecendo contudo iniciativas ligadas sobretudo à assistência social e simultaneamente foram-se desenvolvendo a educação pré-escolar de iniciativa privada, sobretudo para as crianças de classes privilegiadas. (Vasconcelos, 1999)

A integração de crianças e jovens nas instituições regulares de ensino foi um processo moroso, apenas em 1944 surgem associadas ao Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa, turmas de educação especial em escolas regulares. Este Instituto é responsável por ser o primeiro a formar professores da educação especial.

Os anos 70 tornam-se marcantes a nível da educação em Portugal, através do Ministério da Educação, sob a tutela de Veiga Simão que procede à reforma do sistema educativo, pela integração de crianças com NEE nas escolas regulares e incluir o ensino pré-primário neste sistema educativo. Por tal feito e em honra deste ministro deu-se o nome Reforma de Veiga Simão. Apesar destas alterações apenas uma minoria de crianças com NEE eram abrangidas pelo sistema de ensino, só as crianças com necessidades especiais a nível motor ou visual eram contempladas, contudo as crianças com atraso mental permaneciam em estabelecimentos de educação especial, normalmente escolas de educação especial segregadas.

A integração de crianças com NEE no ensino regular, tal como noutros países, foi evoluindo gradualmente e em 1986, com a Lei de Bases do Sistema educativo, nomeadamente no artigo 7º declara que as crianças com NEE devem ser educadas no

ensino regular, mencionando precisamente a possibilidade de alterar as condições adequadas às necessidades de forma a aumentar as capacidades dos alunos.

Recorde-se que nos anos 70 em Portugal deu-se a implementação das *Equipas do Ensino Especial*, sob a tutela do Ministério da Educação, actualmente extintas, com a função de promover respostas educativas com modelos diversificados de apoio pedagógico, através de salas de apoio permanente, salas de apoio temporário e apoio domiciliário. Estas equipas de educação especial contribuíram para uma viragem no campo da educação especial em Portugal, embora nem todas as crianças recebessem apoio dos serviços de apoio especializado (Correia, 2005). Constatava-se porém, que são raras as crianças com idades inferiores aos seis anos atendidas por estas equipas, tanto mais que, a integração de crianças com NEE em jardins de infância era quase inexistente.

Surge então mais tarde, após 1974, através de um movimento de instituições privadas de solidariedade social a nível de educação pré-escolar para a integração de crianças com NEE, no entanto apenas algumas destas crianças beneficiaram de apoio destes serviços. Estes funcionavam mais como orientação domiciliária, no que respeita ao apoio de crianças com NEE da região de Lisboa e Porto.

A atenções que agora recaem sobre a educação de infância regular, a educação de crianças em risco ambiental e a educação especial, é fruto de um conjunto de factores, tais como o desenvolvimento social, histórico e político, assim como de esforços de pais e de profissionais, bem como de resultados científicos.

Ao falar-se da educação inclusiva pré-escolar em Portugal convém de igual modo recorrer à legislação que de algum modo contribuíram para a inclusão de crianças com NEE nos jardins-de-infância no nosso país. De facto, é de salientar a crucial importância de dois documentos que traduzem os princípios de uma política inclusiva e que influenciaram a legislação. Um dos documentos é a PL 94-142, de 1975, dos Estados Unidos da América, em que a *Education for All Handicapped Children Act* obriga os Estados a proporcionar educação gratuita e adequada num meio natural, às crianças com NEE dos 0 aos 21 anos; e atribui fundos de incentivo aos programas destinados às crianças com NEE dos 3 aos 5 anos, enquanto que a prestação de serviços para as crianças dos 0 até aos 3 anos, com NEE, só surge, pela primeira vez, em 1986 com a PL 94-457.

Estes dois documentos serviram de base para a elaboração da mais importante legislação produzida, até à data, no âmbito da educação especial em Portugal, o

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto (Costa e Rodrigues, 1999; Costa, 2003; Serrano, 2003; Serrano 2007). Este Decreto-Lei regula a integração de crianças com NEE nas classes regulares. Em 1991, inspirada na legislação americana PL 99/457, de 1986 que tornou obrigatório a prestação de serviços de crianças com necessidades especiais (NE) dos três aos cinco anos; e a PL 94-424 que atribui uma quota de 10 por cento de crianças NE, reconhecendo a importância de uma intervenção nestas idades.

Pouco tempo depois e para dar maior consistência à frequência de crianças com NEE nas classes regulares pré-escolares, surge a Portaria nº. 611/93, de 29 de Junho, documento de crucial importância na definição de regras que regula a frequência das crianças dos três aos cinco anos nos estabelecimentos públicos do Ministério da Educação, sendo da responsabilidade da segurança social a frequência nas instituições públicas de solidariedade social, que de igual forma reforça a filosofia integrativa. Tendo como objectivo proporcionar um atendimento eficaz, assim como os serviços a prestar às crianças com NEE neste grupo etário.

Em 1995, através do documento *Educação, Integração, Cidadania* (ME, 1998) o Governo garante uma educação básica de qualidade para todos. Afirma também a vontade de tornar a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, garantindo a democratização e universalização da mesma e reforça ainda a prioridade da função educativa na educação pré-escolar.

Em Maio de 1996, o Governo apresenta uma proposta à Assembleia da República, denominada como Pacto Educativo em que convida todos os parceiros: públicos e privados, e outros; a unir esforços para melhorar a educação do sistema português. Este Pacto Educativo tem como princípio que a educação é da responsabilidade de todos, considera a escola como essencial do processo educativo e a união entre a comunidade e a educação a nível local. Propõe ainda a redefinição das relações entre o Estado, a educação e a sociedade, de modo a incluir uma maior participação de todos os parceiros e forças sociais na tomada de decisão e na execução das políticas educativas. Compromete-se, ainda o Estado, a desenvolver medidas de maximização do nível de educação da população portuguesa para se aproximar do nível de desenvolvimento dos outros países da União Europeia (Vasconcelos, 2000).

Um ano mais tarde, em 1997, pode-se afirmar que foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa, com a criação de uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, que visava, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças preconizado pelo Decreto-Lei n.º 147/97.

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar reconhece o princípio da tutela pedagógica única como competência do Ministério da Educação. A tutela pedagógica única é considerada por Formosinho (1997) “o instrumento mais adequado para conseguir que todos os contextos de educação pré-escolar concretizem a oferta de educação de infância como serviço educativo e como serviço social” acrescenta ainda que implica “a criação de regras comuns a todos os contextos de educação pré-escolar” (Vasconcelos, 2002, p. 107). A tutela pedagógica única é também esclarecida pela criação das *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar* (DEB, 1997/2002, citado por Vasconcelos, 2009)

O Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, regulamenta as orientações curriculares para o ensino das crianças dos 3 aos 5 anos, defende a escola inclusiva e preconiza a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais. Assim sendo, as orientações curriculares segundo Silva (1997) assentam no princípio de que não há um único modo correcto de educar todas as crianças em todos os contextos sociais e que a adaptação de diferentes modelos curriculares depende das crianças, dos educadores e do contexto” (Evans, 1982).

De igual modo, este despacho para além de regular a educação neste nível de ensino inclui também outros aspectos que poderiam contribuir para uma maior qualidade educativa. Para Silva (1997) esta qualidade devia ser incentivada aos educadores na reflexão das suas práticas, na necessidade de atribuir intencionalidade educativa baseada no planeamento e avaliação do processo educativo, assim como nos seus resultados. Inclui ainda o conceito de escola inclusiva em que neste planeamento é realizado a pensar no grupo, em que o plano está adaptado e diferenciado tendo em conta as características individuais de cada criança, que permita criar condições estimulantes para o seu desenvolvimento em que a criança com NEE beneficia das mesmas oportunidades educativas que todos os seus pares.

Este despacho acrescenta também a necessidade de desenvolver uma estreita articulação com o 1º ciclo de modo a facilitar a transição, do pré-escolar para o 1º ciclo, de modo a melhorar a comunicação e a participação dos pais e da comunidade.

Sendo posteriormente legislado e para dar maior consistência à educação pré-escolar de crianças com NEE surge o Despacho 891/99 que foi a primeira legislação de IP, com o objectivo orientar a organização e prestação de serviços a crianças com NE e suas famílias em IP. Baseou-se na experiência do PIIP de Coimbra, denominado de

“Projecto Integrado de Intervenção Precoce no distrito de Coimbra”, iniciado em 1989, nomeadamente na região de Coimbra e reflecte a filosofia preconizada pela legislação actual de IP. É considerado o primeiro programa “coordenado, multidisciplinar, inter-serviços, envolvendo serviços de saúde, educação e assistência social, que usa os recursos da comunidade” (Serrano, 2007, p.71). Valendo-lhe os elogios tecidos ao seu trabalho em IP por corresponder às recomendações das organizações internacionais de IP, à investigação e aos modelos teóricos seguidos, com reconhecimento nas publicações a nível nacional e internacional. De facto, este programa destaca-se de todos os outros programas de IP existentes, que apresentam ainda uma prestação fragmentada de serviços, isolados e que funcionam individualmente. Este programa integra uma equipa de coordenação inter-seviços, que coordena e presta apoio de serviços a nível da planificação, formação, supervisão e que monitoriza a maior parte do desenvolvimento e da implementação dos serviços do projecto. O apoio à saúde é assegurado pelo Centro de Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra e pela Administração Regional de Saúde; o apoio à educação é da responsabilidade da Direcção Regional da Educação do Centro e por algumas instituições particulares ligadas à educação especial, cujo papel é garantir os docentes de educação especial e de psicólogos. Os serviços sociais são assegurados pelo Centro Regional de Segurança Social de Coimbra que financiam este programa através de verbas para a celebração de acordos de cooperação.

Este despacho legisla que a intervenção precoce se destina às crianças e suas famílias, sob a tutela do Ministério da Educação, da saúde e do Trabalho e da Segurança Social, de tal modo que Serrano (2007) identifica-o como peça legislativa única, em comparação com a legislação de outros países, por reunir e responsabilizar três ministérios: do Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Segurança Social.

É ainda o primeiro documento que promulga a intervenção à faixa etária dos 0 aos 3 anos, considerando ainda as idades entre os 0 e os 6 anos, para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave do desenvolvimento e suas famílias. Assim sendo, este documento sobrepõe-se a outra legislação ao contemplar as crianças com as idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que já se encontravam contempladas no Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto e na Portaria 611/93, de 29 de Junho (Serrano e Correia, 2005). De tal modo que a prestação de serviços e a abrangência etária dos programas de intervenção precoce, tem levantado alguma controversa, defendendo uns

que ela deveria abranger as crianças dos 0 aos 3 anos e outros que defendem que deve abranger as crianças dos 0 aos 6 anos.

Como consequência desta dicotomia da lei, ou até mesmo resultado da sobreposição da lei, colocam-se algumas dúvidas aos profissionais quanto à operacionalização dum plano de intervenção às crianças dentro deste grupo etário que frequentam o jardim de infância e que igualmente enquadram-se na IP, se se segue o despacho conjunto nº 891/99, a criança deverá ter um Plano de Intervenção Individualizado (PII)³, cuja filosofia é centrado na família. De acordo com a legislação contida no Diário da República – II Série, nº 244, 19-10-1999 menciona que:

6.4.1- O PII deve constar os seguintes elementos:

a) um diagnóstico global da situação da criança no seu contexto de vida, que mencione o seu estado de saúde, competências capacidades e características comportamentais;

b) identificar as necessidades e os recursos da criança e da família, através da colaboração e da partilha de informação desta;

c) Designação dos apoios a prestar à família, em consenso entre os profissionais e a família mediante informação detalhada que facilite a decisão a tomar perante as opções existentes;

e) Indicação do início e da duração do plano;

d) Periodicidade da avaliação;

6.4.2- O PII deve integrar os procedimentos necessários para a transição para a escola.

9.3.1- Nas atribuições às equipas de intervenção directa, na alínea d) designa como sua função nomear entre os vários elementos, o responsável de caso, que lhe compete elaborar o referido plano com o apoio destes. (p. 15 567)

³ Dado que o PII segue os princípios defendidos por uma filosofia centrado na família, o seu nome Plano de Intervenção Individualizado encontra-se descontextualizado, tal facto leva a que ao longo deste trabalho em vez de PII seja denominado por Plano Individual de Apoio à Família (PAFI).

No entanto se seguir o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, operacionaliza o Programa Educativo Individual (PEI), este é centrado na criança. Na legislação contemplada no Diário da República I Série – A, 191, de 23-8-1991, no artigo 15º o PEI inclui obrigatoriamente os seguintes elementos:

- “a) Identificação do aluno;
- b) Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, mencionando a eficácia das medidas anteriormente adoptadas;
- c) A caracterização das potencialidades, o nível de aquisições e problemas do aluno;
- d) Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, caso seja adequado;
- e) Medidas do regime educativo especial a aplicar;
- f) Sistema de avaliação da medida ou medidas aplicadas;
- g) Data e assinatura dos participantes na sua elaboração.

2-O recurso à medida prevista na alínea i) do n.º 2 do artigo 2.º implica que no plano educativo individual conste:

- a) A orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno;
- b) Os serviços escolares e outros de que o aluno deverá beneficiar”. (p. 4 392)

Actualmente o Diário da Republica, 1ª Série, nº193, de 06-10-2009 decreta a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), neste decreto define no artigo 8º, nomeadamente na alínea f) que o PAFI deve ser articulado com o PEI aquando na transição das crianças para o jardim de infância ou para as escolas do ensino básico.

Num estudo efectuado, em 2000, pela *Division of Early Childhood for Exceptional Children Recommended Practices in Early Intervention / Early Childhood Special Education*, embora faça uma distinção entre intervenção precoce e educação especial precoce, considera face às semelhanças entre as duas faixas etárias, necessário aplicar as práticas recomendadas, o PAFI aos dois grupos (Almeida, 2007). Por outro lado, McWilliam (2003) desvaloriza esta situação dando maior relevância ao processo de planeamento da intervenção em si, destacando a interacção, a colaboração e a parceria entre a família e os profissionais necessários ao seu desenvolvimento, uma vez que os princípios subjacentes às práticas são os mesmos, independentemente da idade.

Como se verifica perante a legislação temos a perda do coordenador de serviços, traumática que é para muitas famílias a súbita falta da relação de apoio, bem como a ruptura emocional que isso provoca (Harbin, McWilliam e Gallagher, 2000).

O Despacho 891/99 também aponta que o trabalho com crianças com NEE deve privilegiar a utilização de práticas adequadas e de um currículo desenvolvimental e funcional aplicado nos contextos naturais de aprendizagem. De acordo com Briker (2001), Dunst e Bruder (2002) são a casa, a comunidade, os contextos de creche e Jardim de infância e quaisquer outros locais, em que participam crianças sem deficiências da mesma idade. O trabalho em equipa deve incluir elementos da família, deve ser baseado na funcionalidade e deve ainda ser acessível aos educadores naturais da criança – pais e educadores ou outros prestadores de cuidados (McWilliam, 2000).

Mais recentemente, foi publicado o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro que revoga entre outros o Despacho 319/91, anteriormente referido. Este Decreto define os apoios especializados a prestar focando os vários ciclos desde o pré-escolar, o ensino básico e secundário, através deste documento é possível delinear um currículo individualizado, adequado às características de cada criança, tendo em conta a sua idade de desenvolvimento, beneficiando de um currículo que respeite as suas necessidades específicas. A elegibilidade das crianças a usufruir dos apoios especializados está confinada a esta legislação que visa responder às crianças com necessidades educativas especiais das crianças com limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou vários domínios da vida, cujos indicadores de funcionalidade e também os factores ambientais são obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Posteriormente, surge o Decreto-lei 281/2009 que reporta para a utilização da Classificação Internacional de

Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens, da organização Mundial de Saúde (ICF – CY 2007).

Segundo Vasconcelos (2009) o relatório do OCDE sobre a Educação e Cuidados para a Infância (OCDE, *Starting Strong II*, 2006) afirma que os governos devem reorientar as suas políticas em vários aspectos, sendo de salientar a redução da exclusão através do aumento de recursos para as crianças com necessidades educativas especiais ou desfavorecidas socioeconomicamente, que recusa diagnosticar em função do que a criança não tem, aceitando as múltiplas identidades e qualidades, não se limitando aos rótulos. Considera estas crianças com necessidades educativas específicas com direitos de aprendizagem diversificada. Encoraja ainda, o envolvimento das famílias e da comunidade na escola.

Relativamente às Orientações curriculares o modo como é concretizado provoca algumas divergências e divide opiniões, uns defendem uma maior estruturação e outros criticam a ausência do carácter lúdico característico destas idades.

A ênfase na participação no currículo de educação geral, destina-se a assegurar que as acomodações ou modificações sejam feitas para habilitar crianças com deficiência para interagir com os seus pares com desenvolvimento típico. Esta iniciativa pode significar uma maior continuidade de serviços para crianças com necessidades especiais, eles têm a oportunidade de participar nos currículos na educação geral e, sempre que possível, numa sala de aula regular.

Revendo-se numa escola inclusiva, vários são os investigadores que defendem que as crianças com NEE devem ser inscritas em grupos do regular, recomendando a aplicação de serviços inclusivos (Wolery e McWilliam, 1998). Segundo Wolery e McWilliam (1998) apesar de não considerarem haver diferenças nos resultados ao nível do desenvolvimento das crianças que beneficiam de programas inclusivos e segregados, as crianças em programas inclusivos tendem a ter vantagem nas habilidades sociais e comportamentais (Buysse e Bailey (1993).

Embora os normativos legais referenciados vigorem desde alguns anos e a opinião favorável de diferentes investigadores face à inclusão de crianças com NEE em salas do regular, ainda continuamos a assistir à disparidade entre as práticas consideradas ideais e as reais. Para que a inclusão seja um processo eficaz pressupõe que sejam implementados num programa pré-escolar de elevada qualidade (Almeida, 2000). Condry (1983 citado por Serrano, 2007, p.26) corrobora esta afirmação que diz

que “os programas educativos de alta qualidade do pré-escolar têm efeitos positivos e duradouros nas experiências que as crianças participantes levam a cabo na escola”.

Os benefícios de frequência no pré-escolar são inegáveis beneficiam tanto as crianças com NEE como as crianças sem NEE.

Os benefícios apontados para as crianças com NEE por alguns são vários, de acordo com Serrano (2007, p.26) os “resultados obtidos pelas crianças que frequentam o pré-escolar ultrapassam claramente quaisquer padrões de desenvolvimento cognitivo” (Ramey e Campbell, 1977; 1984). Para Odom et. al. (2004) das várias pesquisas realizadas acerca dos resultados da inclusão escolar as conclusões advertem que crianças portadoras de deficiência inscritas em contextos inclusivos fazem pelo menos tanto progresso em medidas padronizadas da linguagem cognitivo, motor e desenvolvimento social como outras crianças em contextos em salas de educação especial. De facto, as crianças com NEE ao imitarem o que os seus pares fazem, potencializam tanto as suas capacidades cognitivas como as capacidades de socialização (Antunes e Graça, 1997; Almeida, 2000), ultrapassando deste modo as dificuldades sentidas e integrando-as nas suas competências (Antunes e Graça, 1997). Todavia, Wolery e McWilliam (1998) baseados nos estudos realizados por Buysse e Bailey afirmam não haver diferenças entre os programas inclusivos e segregados nos resultados do desenvolvimento das crianças, mas enfatizam que as crianças em programas inclusivos tendem a ter vantagem nas habilidades sociais e comportamentais.

Por sua vez as crianças sem NEE aprendem a aceitar a diversidade e a favorecer atitudes positivas face à diferença (Almeida, 2000). No entanto, alguma literatura sugere alguns receios por parte dos pais de crianças com NEE, por um lado, receiam que os seus filhos não sejam aceites pelos pais das outras crianças sem NEE, por outro lado que sejam colocados à margem pelas crianças mais activas, ou por não terem serviços de educação especial disponíveis em situação inclusiva.

Para a implementação de práticas inclusivas para além de outros factores a formação dos profissionais também é importante, no sentido de aumentar o nível de qualidade dos cuidados que prestam (Correia, 1997; Silva, 2001). No parecer de Silva (2009) torna-se difícil ter uma escola inclusiva sem formação:

“que contribua para atenuar receios e mitos socialmente construídos e dê segurança relativamente a práticas que necessariamente têm de ser implementadas, dificilmente teremos uma escola para todos na sua verdadeira

acepção, isto é, uma escola que responda aos seus alunos de acordo com as potencialidades e as capacidades de cada um.”
(p.151)

A Intervenção Precoce tem criado algumas preocupações a nível de formação especializada dos vários profissionais, e portanto tem surgido nas várias Universidades cursos de especialização e mestrado, na área da Educação Especial.

Foram também tomadas outras medidas, não menos importantes para melhorar o ensino pré-escolar, através da exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino. Ao mesmo tempo, o Governo faz publicar o Decreto-Lei n.º 240/2001, que define o Perfil Geral e os Perfis Específicos para os educadores de infância e também dos professores do 1.º ciclo do ensino básico, estabelecendo de igual modo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir.

Em suma, na Intervenção Precoce a família é vista como um todo, em que a criança está incluída, a prática baseia-se numa rede integrada de serviços, apoios e recursos, que dão resposta às necessidades da unidade familiar como um todo, numa perspectiva holística.

Pretende-se, deste modo, uma melhor inserção da família na comunidade através da utilização dos recursos disponíveis ou da constituição de uma rede social de apoio cada vez mais consistente, sempre com a atenção voltada para a problemática da criança. O objectivo é capacitar e fortalecer autonomia da família relativamente aos profissionais e serviços, no sentido desta ser capaz de gerir por si só os recursos de que necessita.

2.1.1. O envolvimento da família na inclusão

A intervenção com a família é resultado de um longo processo que se foi desenvolvendo ao longo das últimas décadas, onde várias mudanças foram surgindo e obrigaram pais e profissionais a assumir diferentes papéis.

O envolvimento parental tal como a legislação portuguesa actualmente preconiza é de crucial importância para o sucesso dos serviços oferecidos pela IP, de tal modo, que Almeida (2007) na sua prova de doutoramento refere-se a McWilliam (2003, citado por Almeida, 2007), por este autor colocar em causa os resultados de uma intervenção

sem envolvimento efectivo dos pais. Acrescenta ainda que deve ter-se em consideração que as crianças em idades muito jovens aprendem através de acções repetidas, ao longo do dia e não em sessões dentro de um gabinete, na ausência dos pais. (Roffwarg, Muzio e Dement, citados por Almeida, 2007). De igual modo, Correia (s/d) afirma que a criança passa grande parte com os pais, portanto estes programas devem considerar a sua participação em todo o processo de desenvolvimento da criança.

Para além do envolvimento dos pais deve-se ter em conta o apoio social e o bem estar da família, segundo Serrano (2007) baseando-se em Dunst (1999) afirma que “a causalidade da variabilidade do desenvolvimento da criança reside no apoio social e no bem-estar da família, mais do que no seu estatuto socioeconómico”. De facto, na implementação dos serviços de IP os profissionais na planificação e intervenção/avaliação devem ter estes princípios em consideração, afirma ainda existir “uma relação entre o apoio social, o desenvolvimento da criança e o funcionamento da família e dos pais” (p.9).

Pais e profissionais ao longo das últimas décadas assumem diferentes papéis na IP. Inicialmente, nos primeiros programas de intervenção precoce, nos anos 50 cabe aos profissionais avaliar o défice da criança e elaborar actividades para colmatar ou promover o desenvolvimento da criança. Nesta altura vigorava o modelo médico, no qual era dada relevância ao diagnóstico clínico, onde eram apontados os défices e onde se dava uma resposta que consistia em remediar a situação (Correia e Serrano, 1998).

O diagnóstico era estabelecido unicamente a partir da aplicação de escalas e provas sem ter em conta o contexto de vida do indivíduo (Leitão, 1989). Este modelo dominava o quadro teórico, os profissionais eram considerados os especialistas e tomavam as decisões acerca da intervenção a implementar com a criança, no sentido de “concertar” (Hanson e Carta, 1995, citados por Serrano, 2007, p.16). Numa relação a que Turnbull, Turbivelle e Turnbull (2000, citado por Almeida, 2007),) denominam de “Power-over”⁴ dos profissionais em relação aos pais em que os pais assumiam um papel de espectadores passivos e o seu envolvimento era quase nulo.

Ao considerarmos como eficazes nos primeiros programas de intervenção precoce, as duas condições o *atendimento precoce* e *contínuo*, torna-se imprescindível aos pais da criança participar no processo desenvolvimental. Acredita-se que quanto mais interventivos os pais forem, mais possibilidades a criança terá de se desenvolver

⁴ Poder sobre, Tradução do Dicionário Escolar Inglês Português, da Porto Editora.

nos vários domínios, cruciais para a aprendizagem e para a formação da sua personalidade.

No seguimento da mesma linha Almeida (2000) acrescenta a estas duas características a *intensidade e frequência* da intervenção, uma vez os pais envolvidos as possibilidades de repetição na estimulação aumenta consideravelmente.

Reflexo dos vários trabalhos desenvolvidos, nota-se uma consciencialização de que a intervenção nos primeiros anos de vida pode prevenir ou até mesmo reduzir o aparecimento de deficiência. Contributos estes da responsabilidade dos estudos de Hebb (1949) *The Organization of Behavior* defende que a aprendizagem precoce é o princípio de toda a aprendizagem; de Hunt (1961) *Intelligence and Experience* realça a nefasta consequência de um ambiente pobre de estímulo no desenvolvimento de uma criança e a importância de uma intervenção atempada; e os estudos de Bloom (1964) *Stability and Change in Human Characteristics*, que concluiu que as influências ambientais no comportamento e das primeiras experiências no desenvolvimento da criança são mais frutíferas nos primeiros anos de vida (Correia e Serrano, 2000).

À medida que os programas de intervenção precoce ganham importância verifica-se que o seu sucesso está relacionado com a sua duração e qualidade.

Os esforços de pais, profissionais e políticos contribuíram para uma mudança, que originou uma nova política normativa, da tal forma que emergiram novos modelos de programa. A atenção que até agora estava centrada na criança passa actualmente para centrada na família com a mudança de papéis entre profissionais e pais, “com os pais a serem relegados para o papel de espectadores passivos (...) a pais participantes activos reconhecendo-lhes o papel de co-tutores dos seus filhos” Serrano (2007, p.13)

Assim sendo, a filosofia centrada na família abandona a ideia de treinar capacidades aos pais que por sua vez treinam os seus filhos, tornando professores eficazes. Privilegia-se deste modo os processos interactivos pais-crianças, em que a chave para a avaliação centrada na família passa em perceber as preocupações, esperanças e crenças que os pais têm acerca dos seus filhos (McWilliam, 2003).

Numa intervenção centrada na família toda a família deve ser considerada como consumidora de serviços, e as relações que se estabelecem entre profissionais e família devem ser de partilha de poder e de colaboração, cabendo sempre as últimas decisões à família.

Recordando a “Lei Pública Americana 99-457, de 1986 Amendment to the education of the Handicapped Act, reeditada em 1991, designada por IDEA “The

Individual Disabilities Education Act” assentou numa filosofia centrada na família e provocou uma alteração profunda nos programas de Intervenção Precoce ao reconhecer o papel da família como decisora acerca dos conteúdos dos programas, das prioridades e serviços, da tomada de decisão global e específica a serem implementados pela equipa.

Baseando-se nalguns pressupostos desta lei surge em Portugal em 1999, o Despacho 891/99, anteriormente referido, documento que estabelece pela primeira vez as linhas orientadoras em matéria de legislação acerca da intervenção precoce, a qual visa atender crianças com NEE ou em risco entre os 0 e os 6 anos e suas famílias.

Neste sentido, e segundo o mesmo Despacho, a IP segue os seguintes parâmetros:

- “- O envolvimento da família.
- O envolvimento da comunidade.
- O trabalho de equipa.
- A obrigatoriedade de elaborar, em conjunto com a família, um PAFI, para cada caso” (Almeida, 2002, p.137).

A função dos profissionais é ser um recurso e suporte da família, a eles cabe-lhes criar condições para que a família possa exercer ou desenvolver competências, para responder às necessidades sentidas no lidar com uma criança em risco ou com NEE. De acordo com uma das premissas das práticas centradas na família é que estas devem tomar as decisões, o PII é um documento que pretende atender e traçar as necessidades da criança, tendo em conta que esta está inserida na família, portanto este deve seguir os valores e as decisões da família uma vez que a esta “cabe viver com os resultados” das suas opções McWilliam (2003, p.112). De igual modo “os serviços devem reconhecer o direito às famílias de serem eles próprios a tomar as decisões que vão afectar as suas vidas” (Serrano, 2007, p. 14).

A função do profissional é auxiliar nas suas vontades no sentido de permanecerem de acordo com os seus valores e estilos de vida. A família sabe o que realmente resulta para si, contudo na resolução de problemas a responsabilidade deve ser tomada em parceria, os pais com o profissional. De facto, segundo Roberts, Rule e Innocente (1998, citado por Serrano, 2007) é através do grau de responsabilidade

conferido às famílias na tomada de decisões que se pode avaliar o quanto as práticas são centradas na família.

Para que os pais façam valer os seus direitos torna-se imprescindível segundo Martin e seus colaboradores no estudo que realizaram às capacidades de aconselhamento dos profissionais, que estes sejam “ouvintes apoiantes; capazes de ajudar os pais a lidarem com as emoções; capazes de oferecer verdadeira esperança no futuro; que estejam dispostos a passar algum tempo com eles e providenciem informações sobre os recursos. (Crais, 2003, p.99)

A abordagem centrada na família trouxe também mudanças ao nível do trabalho com a criança. Para que este tenha a máxima eficácia, pais e profissionais devem individualizar e adaptar as práticas para cada criança, com base nos dados que têm relativamente às suas necessidades específicas (que mudam ao longo do tempo) e usar procedimentos de avaliação/intervenção específicos no contexto dos ambientes, actividades e rotinas que fazem parte do dia a dia da criança (Wolery, 2000). Isto com a finalidade de criar oportunidades que possam maximizar o seu potencial.

Para além dos educadores, os principais agentes educativos da criança são os pais que fazem parte da equipa e que definem com estes uma organização e uma avaliação contínua e sistemática. A partilha de conhecimentos entre família e profissionais leva à integração de actividades contextualizadas na rotina diária da criança/família o que subjaz uma compreensão da família e do seu contexto sócio-cultural, respeitando os seus pontos fortes, interesses e preferências.

Segundo Dunst (2000):

Os modelos de intervenção baseados nos pontos fortes e potencialidades, implicam o reconhecimento que o desenvolvimento e construção com base nas forças, interesses e preferências constituem uma abordagem mais produtiva no sentido da mudança de comportamentos, do que aqueles esforços dirigidos para a correcção de défices ou fraquezas. (Serrano, Pereira, Carvalho, 2003, p.72)

O Modelo Centrado na Família é fruto de contributos teóricos, que tiveram origem nas perspectivas de Brofenbrenner (1975) e de Hobs et al (1984) sobre os sistemas ecológico e social (McWilliam, 2003); bem como do Modelo de Desenvolvimento Transaccional, de Sameroff e Chandler (1975) em que a avaliação/intervenção visa, para além da família e da criança, todo o contexto onde a

mesma se insere. Estes modelos contribuíram para uma valorização dos primeiros anos no desenvolvimento da criança e os seus trabalhos resultaram numa mudança de atitude sobre a criança e o seu desenvolvimento global e constituíram a base do conhecimento sobre as crianças. Outro contributo importante foram os modelos de fortalecimento (*empowerment*) da família, desenvolvidos por Dunst, Trivette e Deal (1988, 1994) e por Turnbull e Turnbull (1995).

O Modelo Transaccional de Desenvolvimento de Sameroff e Chandler (1975) tenta explicar a variação dos resultados do desenvolvimento em bebés de risco. Estes autores defendem não existir relação directa entre os factores biológicos e ambientais nos resultados de bebés de alto risco, contudo consideram que o impacto destes factores é mútuo e que variam de acordo com o tempo. De facto, nem o organismo, nem o ambiente são obrigatoriamente imutáveis ao longo do tempo, eles sofrem influências constantes e mútuas.

Esta teoria distingue-se de algumas outras nalguns pontos, difere nomeadamente por ser uma teoria mais dinâmica e de igual modo introduz o termo transacção. Este modelo pressupõe seguir um processo dinâmico de mudanças ocorridas num determinado período de tempo de interações entre a criança e o ambiente. Para além de haver reciprocidade, este modelo pressupõe que agente e actor se influenciem mutuamente, fruto do intercâmbio ocorrido entre eles. Podendo dizer-se que um comportamento da criança pode desencadear uma resposta por parte dos pais e por sua vez esta resposta, mais tarde, irá reflectir-se no comportamento da criança. Segundo Serrano (2007) “Tais transacções fazem com que os pais e as crianças passem a um estado diferente em diversos momentos” (p. 34). De igual modo “o impacto de um determinado acontecimento deve-se às transacções recíprocas e continuas entre sistemas” (Sameroff e Chandler, 1975, p. 35).

Outro factor considerado importante no Modelo Transaccional foi a introdução do conceito de “continuum de causalidade do ambiente de crescimento” e que diz respeito aos efeitos transaccionais do ambiente e experiências sobre o desenvolvimento.

O Modelo Transaccional, de Sameroff e Chandler (1975) teve impacto nos programas de IP, providenciando as linhas orientadoras eficazes para a intervenção com crianças e famílias, sendo que um programa não pode ser bem sucedido se apenas operar mudanças na criança.

O Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano baseia-se na teoria geral sistémica e encontra-se dividido em três categorias: criança, família e comunidade.

Estas categorias são consideradas distintas, no entanto Bronfenbrenner dá-lhes uma visão interactiva. Considerando que os indivíduos estão num processo de desenvolvimento constante e dinâmico, nas interacções com os vários contextos.

Portugal (1992) sustentando-se na perspectiva ecológica e sistémica de Bronfenbrenner considera que é na interacção sujeito e o seu ambiente que poderá explicar o comportamento e o desenvolvimento humano. Pois, todos os indivíduos estão num processo de desenvolvimento constante e dinâmico nos diferentes níveis que constituem este modelo: microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema. De acordo com esta perspectiva, as interacções são influenciadas por trocas dinâmicas que se realizam entre os contextos de vida em que a criança está inserida e os contextos mais alargados que, através de uma cadeia recíproca de interacções, vão ter efeitos ao nível do desenvolvimento. Acredita-se portanto que os problemas desenvolvimentais de que a criança é alvo, devem ser abordados de acordo com o seu contexto social e cultural, e nomeadamente nos seus contextos de vida.

O terceiro contributo deve-se aos modelos de fortalecimento (*empowerment*) da família, desenvolvidos por Dunst, Trivette e Deal (1988, 1994) e por Turnbull e Turnbull (1995).

O modelo de Dunst, Trivette e Deal (1988) desenvolve as relações entre os pais e profissionais, num programa de intervenção precoce, para aumentar o funcionamento da família, num processo de fortalecimento - *empowerment*.

Este modelo fundamenta-se em estratégias que auxiliam as famílias a identificar e atingir os objectivos por si definidos, em que os profissionais transferem o poder para as famílias (Turnbull, Turbiville e Turnbull, 2000).

Do modelo de fortalecimento da família emerge o facto de ser mais importante o que a família identifica como necessidade e não o que os profissionais acham que é melhor para ela. Deste modo, este modelo é baseado na criação de auto-sustentação e de comportamentos adaptativos, que dá ênfase ao crescimento de todos os membros da família e fazem emergir competências intrínsecas que existem em todas as famílias. A utilização de recursos naturais e formais nos ambientes próximos da família apoia e sustentam a identificação de objectivos e capacidades (Krauss, 2000).

Conclui-se portanto que todo o processo de intervenção deve ter como ponto de partida a rotina da criança e os seus contextos de vida onde serão implementados os objectivos que visam o seu desenvolvimento. (Dunst, Trivette e Deal, 1994)

Nas práticas centradas na família os profissionais devem ter presente que as forças que as famílias manifestam encontram-se envolvidas pela sua história de vida, pela sua herança cultural, étnica e sócio-económica, pelo que as suas fragilidades devem ser percebidas de um modo sistémico.

As metas a atingir devem ser encaixadas nas actividades em curso e nas rotinas, os seus efeitos e a sua execução devem ser monitorizados e as práticas ajustadas sempre que necessário (Bricker e Cripe, 1992; Wolery e McWilliam, 1998).

A avaliação das necessidades individuais da família tornou-se importante por permitir uma selecção adequada da intervenção para os serviços de intervenção precoce. Cada família tem o direito de ser respeitada na sua individualidade, proporcionando-se um trabalho de parceria com todos os profissionais envolvidos no processo (Winton, 1996).

Os profissionais ao estarem voltados para as necessidades e preocupações da família, estabelecem com elas relações de confiança e de colaboração, para assim auxiliá-las a atingir os seus objectivos e contribuir para a integração da criança e dos outros membros da família.

2.1.2 Colaboração - a pedra basilar de um ambiente inclusivo eficaz

A colaboração consiste no “respeito mútuo, no desejo de resolver os problemas em função de objectivos comuns, na partilha de responsabilidades na concretização desses objectivos, numa comunicação verdadeira e honesta e a divulgação de toda a informação essencial para os objectivos em jogo”. (Brown e Conroy, 1997, citado por Almeida, 2007, p. 119). Segundo uma prática baseada na parceria educacional que é “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisão e confiança” (Pugh, 1989, citado por Serrano e Correia, 2005, p. 65)

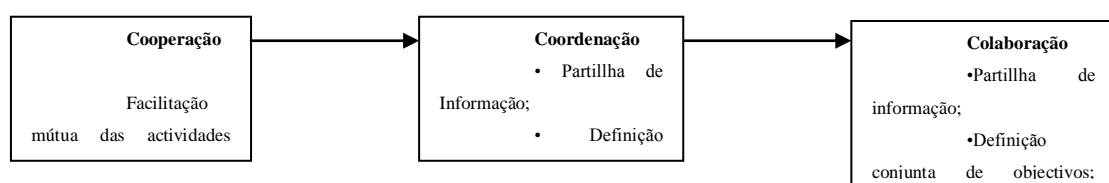


Figura 1 - O continuum da coordenação (Adaptado de Sandall, 1997, Almeida, 2007, p.119)

Segundo Almeida (2007) para se atingir a colaboração temos necessariamente que passar pela cooperação e coordenação, designada por um estágio mais avançado e traduzido por uma relação mais contínua e intensiva entre os serviços, aproximando-se do modelo transdisciplinar de trabalho em equipa.

Tanto a cooperação como a coordenação podem ser estratégias utilizadas isoladamente, contudo eles complementam os passos de um processo em que um grupo de pessoas trabalha em conjunto, unindo esforços até alcançar a colaboração. Na colaboração a existência de vínculos formais, através de acordos escritos ou protocolos, são uma das condições essenciais, uma vez que definem o objectivo do acordo, as obrigações e benefícios de cada um dos parceiros. No entanto estes podem não existir na fase da coordenação.

É consensual entre os vários autores da área ligada à educação que as famílias e os profissionais devem unir esforços e actuar como uma equipa e colaborar em todas as fases do processo. Dentro desta linha encontra-se Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), segundo estes autores para se conseguir realizar o ensino inclusivo os professores e nomeadamente do regular e especializados, assim como os vários recursos, devem aliar-se num esforço unificado e consistente, numa consulta cooperativa e de trabalho em equipa. Equipa esta que é constituída por vários indivíduos de várias especialidades e que se juntam para planear e implementar programas a alunos em ambientes integrados.

Para além da colaboração entre os vários profissionais também tem de haver envolvimento e participação de todos os membros envolvidos, segundo Meisels (1985) “As provas recolhidas por toda uma geração de investigadores demonstram que, quando se trata do desenvolvimento de bebés e crianças, o comportamento adoptado pelos pais enquanto prestadores de cuidados e professores faz toda a diferença” (citado por Serrano, 2007, p.50).

Assim sendo, acredita-se ser imperativo a colaboração entre os vários profissionais de educação e os pais, num ambiente inclusivo. Para que seja possível é necessário, segundo alguns autores, proximidade entre os profissionais e a família, num trabalho conjunto com objectivos e princípios comuns, à procura de estratégias educacionais para responder adequadamente às necessidades dos alunos (Cliff Warwick, 2001; Correia, 2001).

Ultrapassa-se deste modo uma filosofia tradicional em que os profissionais, considerados os “*experts*”, examinavam as crianças com NEE para elaborarem o programa educativo individual centrado no seu desenvolvimento para posteriormente monitorizarem e acompanharem os seus progressos. Hoje, defende-se que o profissional da IP aquando da avaliação do desenvolvimento da criança questione a família acerca das suas preferências, sobre quem deve estar presente neste processo, partilhando sempre os resultados dessa avaliação. O profissional deixa deste modo de conduzir o processo e passa a ser recurso e suporte da família levando-a, de acordo com as suas competências, a responder às suas preocupações e prioridades (Almeida, 2000).

Por sua vez numa intervenção é fundamental que as partes interessadas reúnam esforços em conjunto, e igualmente em que a planificação e implementação de programas baseados nas relações e situações sociais no grupo, que tenham impacto nas crianças e nas suas famílias.

Seguindo modelos de apoio mais eficazes como uma equipa e não voltados para caminhos opostos, como indivíduos separados e isolados (Warwick, 2001).

As recomendações teóricas e as experiências vividas nas práticas de IP indicam que esta colaboração se deve estender para além da família nuclear, para a família alargada e até mesmo para a comunidade, em que a criança e a família se encontram inseridas.

À família cabe o primeiro e principal papel de educar, mas à criança que começa a frequentar a educação pré-escolar é importante que todos trabalhem em conjunto, colaborando para a integração na sociedade. De acordo com Correia (2000) “as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa na tomada de decisões” e ainda que “as práticas e políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação” (p.45). A escola e os serviços, de acordo com o mesmo autor, devem encorajar a participação dos pais. Numa escola de sucesso são essenciais dois factores: a colaboração, em que todos os intervenientes no processo educativo trabalham em conjunto (os educadores/professores, as equipas técnicas e até mesmo a direcção); considerando como outro factor essencial para o sucesso, o modo como tratamos os alunos, bem como o modo como os vemos e os ajudamos no seu desenvolvimento (Canário, 2006).

De acordo com Correia (2003) numa filosofia inclusiva todos os intervenientes sofrem alterações no seu papel a desempenhar, aos educadores e professores cabe o

papel de intervir mais directamente com a criança NEE, ao psicólogo trabalhar mais directamente com os educadores e professores, aos outros agentes educativos e aos pais cabe ser mais activos no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Como diz Lieber et al. (2005) “Nenhum de nós é mágico. Só através do trabalho colectivo podemos conseguir alguma coisa” (Lieber, Beckman e Horn, 1999, p.74). Não se espera que o professor seja dotado de todo o conhecimento e sabedoria para responder a todas as crianças, mas antes, deve ter um sistema de apoio disponível capaz de resolver esses problemas (Lipsky e Gartner, 1997, citado por Correia, 2003).

Para além da colaboração entre os vários intervenientes para o sucesso inclusivo, a inclusão subjaz um trabalho de equipa entre os dois adultos que trabalham na mesma sala. Libere et al. (1997) identificam o trabalho em equipa particularmente importante entre estes dois adultos (educador de infância e educador especializado) ao elaborar os relatórios e os PII, em conjunto e na partilha de responsabilidade (Odom, 2007). Em que os vários intervenientes no processo educativo enfatizam a partilha de observações à criança o que auxiliam uma avaliação partilhada das aquisições e das dificuldades da criança, para em conjunto determinarem as suas necessidades e reajustá-las (Belmont e Vérillon, 2009, p.73).

Na inclusão de uma criança com NEE num grupo o educador especializado deve ajudar a educadora da sala a analisar as situações do grupo e com ela encontrar soluções em conjunto ou dar boas soluções para a sua participação activa no grupo (Harbin, McWilliam e Gallanger, 2000).

Os educadores da sala, por sua vez, devem começar por partilhar o seu grupo, o “meu grupo” deve ser considerado como o “*nosso grupo*”, bem como os educadores especializados em educação especial, em situações de itinerância, têm de se adaptar à situação de pertencerem a vários grupos. Assim sendo, os profissionais vêem uma grande mudança na sua intervenção, que passa de um papel tradicionalmente individual, para um papel que privilegia partilhar objectivos, decisões, sala de actividades, responsabilidades das crianças, avaliação da aprendizagem das crianças, resolução de problemas e gestão de sala de actividades.

A resolução dos problemas de crianças com NEE, de igual modo, deve ser efectuada com um conjunto de serviços especializados e com outros profissionais de educação, sendo que neste processo todos os agentes educativos se devem relacionar e colaborar sempre que possível (Correia, 2003).

Na resolução dos problemas a responsabilidade não deve ser unicamente do profissional, a este não cabe encontrar respostas e soluções, mas antes trocar opiniões em parceria com os pais (William 2003).

Não se poderia deixar de referir a importância das parcerias com as famílias. Com efeito, sem o estabelecimento de laços e interacções intencionais com as famílias, não terá qualquer sentido a intervenção com as crianças. Neste sentido, situando-se concretamente no campo da intervenção precoce, Sandall (1997) considera que a equipa ideal deve ser constituída por indivíduos com conhecimentos e competências, não só na sua área de especialização, mas também em dinâmica de grupos e que tenham uma orientação para a família.

É essencial que as famílias sejam tidas em consideração e envolvidas na tomada das decisões, assim sendo devem ser encorajados, pela escola e pelos serviços intervenientes, a participar. Numa relação amistosa, respeitadora dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo a sua adaptação (Correia, 2003).

Assente na “colaboração e na cooperação que constituem apoios naturais para a educação especial. Sendo necessário ainda juntar os esforços da família, da escola e da comunidade de modo a melhorar a educação em geral (González, 2003, p. 65). No entanto, para uma colaboração eficaz segundo Lipsky e Gartner, (1997) é necessário para além de criar equipas de colaboração, disponibilizar tempo para trabalhar em equipa (Correia e Serrano, 2005). Segundo uma comunicação contínua e aberta entre os prestadores de serviço e os pais, mas isso só será possível se os profissionais forem flexíveis assim como os programas.

Vários autores (Stoll, 1999; Costa e Kallick, 1993; Eisner, 1985; Holly, James e Young, 1987, citados por Cliff Warwick, 2001) afirmam serem fundamentais os serviços de apoio externos à escola, denominando os vários agentes que integram estes serviços de “*amigos críticos*” (p.116). Salienta ainda como fulcral, o seu papel de apoio ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. A estes agentes cabe aconselhar e orientar quanto às necessidades individuais de cada aluno, na implementação de estratégias de ensino, investigação e aplicação de práticas adequadas. É a este aconselhamento e orientação eficaz, quando aplicada a par com uma avaliação objectiva da prática, que estes autores denominam de “*amigos críticos*”.

Conclui-se portanto que a colaboração:

- exige a partilha de responsabilidades para a elaboração e avaliação do PEI ou do PAFI;
- permite fazer ajustes que promovam o acesso da criança com NEE às actividades de aprendizagem, bem como ambientes que também estão disponíveis para as outras crianças sem NEE;
- é maleável e conciliável com as imputações e as especificidades inclusivas.
- garante o respeito das necessidades individuais da criança.

Para que os serviços inclusivos sejam implementados é necessário desenvolver relações de trabalho colaborativo e para que isso aconteça é imperativo algumas atitudes por parte dos profissionais, seguem-se algumas das recomendações de Odom (2007) para os educadores:

- Ser positivo face à mudança, as equipas de profissionais que trabalham em conjunto estão mais susceptíveis a experimentar o que é novo;
- Ter iniciativa na promoção da mudança, não é só estar dispostos a mudar, também é necessário ser pró-activo nesta mudança, desempenhando muitas das vezes os papéis da liderança e não deixar apenas este papel aos administradores;
- Ser maleável, a maleabilidade é fundamental numa equipa que trabalha em conjunto na mudança e na adopção de compromissos;
- Criar estratégias de comunicação, criar diferentes estratégias de acordo com as situações de intervenção e criar tempo para a planificação conjunta de educadores da educação especial, educadores de infância, prestadores de serviços de educação especial (psicólogos, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, etc.) e família.

Da mesma forma que o *Early Childhood Research Institut on Inclusion* (ECRII) afirma ser importante um trabalho em equipa na inclusão de crianças com NEE no jardim de infância, Lieber et al. (2007) identificaram sete factores facilitadores de uma colaboração eficaz:

1. Desenvolver o programa em conjunto facilita a inclusão, este inclui a planificação conjunta e a partilha da responsabilidade de gestão do programa;
2. Responsabilidade educativa partilhada e seguir uma metodologia de ensino próximo.
3. Partilha da responsabilidade das crianças do grupo, nos programas bem sucedidos a partilha é fundamental, portanto os educadores devem partilhar a responsabilidade por todas as crianças;
4. Comunicação formal e informal entre todos os intervenientes, para criar oportunidades de relações profissionais de sucesso através da criação de tempos para planificar e trabalhar em conjunto. Salienta-se, no entanto, a importância da comunicação informal como um momento para trocar ideias.
5. Relacionamento estável, a familiaridade leva ao impacto positivo entre os vários parceiros;
6. Flexibilidade nos papéis dos profissionais, o educador de infância e o educador especializado devem ser maleáveis na adopção do seu papel na intervenção com as crianças do grupo e criar boas relações de trabalho. A falta de clareza do papel a desempenhar pelos profissionais leva à insatisfação.
7. Apoio administrativo, a administração pode apoiar através da clarificação da forma de funcionamento da inclusão e o modo como se relacionam com os programas inclusivos. (Lieber, Beckam e Horn, 2007)

Para que o modelo inclusivo seja implementado de forma eficaz e com sucesso, para que a escola se adapte às necessidades dos seus educandos têm que ser feitas mudanças a nível organizacional, que abrange a coordenação, é necessário aos directores executivos:

- criar redes efectivas para troca de informações;

- facilitar a comunicação entre profissionais e especialistas: possibilitando a partilha da mesma agenda, nomeadamente a criação de tempos de trabalho colaborativo para em conjunto debaterem os planos curriculares de turma. (César, 2003; Correia, 2005)

- compartilhar a liderança de modo a que outros agentes educativos participem activamente na identificação e resolução de problemas. (Correia, 2005)

- criar equipas como objectivo de incrementar a filosofia da escola inclusiva (equipa de planificação inclusiva) e elaborar programas com vista a responder às necessidades educativas individuais do aluno, facultando uma educação apropriada (equipa dos apoios educativos) (Correia, 2005).

Todos os aspectos acima mencionados pressupõem que haja inovação e segundo Rodrigues (2003) para haver inovação tem que haver necessariamente “mudanças estruturais” (p.97). De facto, para haver estas mudanças tem de haver formação, só havendo formação com o objectivo de promover práticas inclusivas consegue-se implementar mudanças estruturais na escola. Esta mudança tem de ser operada no sentido de ultrapassar práticas tradicionais que dificultam a colaboração no meio escolar. Para Hargreaves (1998) esta dificuldade encontra-se em estabelecer uma cultura colaborativa entre os professores; por sua vez, Dunst e colaboradores (1998, citado por Correia e Serrano, 2000) encontram dificuldades nas mudanças das práticas de relacionamento tradicionais dos profissionais, nomeadamente em ver os pais como parceiros.

Resultados da investigação demonstraram, que um sistema de prestação de serviços mais abrangente e coeso, ou seja, constituído por uma rede coordenada de serviços e de recursos de uma comunidade a trabalhar em colaboração, produz melhores resultados para as crianças e famílias (Harbin, McWilliam e Gallagher, 2000).

3. Modelos implicados na Inclusão

No seguimento das teorias, da legislação e das práticas preconizadas para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no pré-escolar procede-se à ilustração dos dois modelos implicados na inclusão da criança em estudo. Faz-se de igual modo uma descrição de cada um deles, com vista a apresentar as características fundamentais em que estes se assentam. Estes modelos baseiam-se no pressuposto de que para uma inclusão eficaz implica contextos verdadeiramente inclusivos.

A rotina de jardim de infância foi organizada de acordo com o Modelo Curricular Escola Moderna português, utilizado pela educadora de infância do regular, bem como pelo Modelo Construção de blocos, em que visa a existência de adaptações e modificações adequadas à especificidade da criança em estudo, que visa o seu êxito.

O educador de infância do grupo deve considerar mudanças no currículo, nas actividades e nas estratégias pedagógicas como resposta à diversidade do seu grupo e que responda à especificidade de cada criança. De igual modo, o educador especializado da educação especial deve em conjunto colaborar na adaptação do currículo ao grupo, bem como deve ir ao encontro às necessidades específicas da criança em questão na elaboração de um Plano de Intervenção apropriado.

3.1. Modelo curricular para a educação de infância: Movimento da Escola Moderna português

O Movimento da Escola Moderna português (MEM) surge no período que antecede o 25 de Abril de 1974, enquadrando-se no sistema político em vigor, a ditadura, que restringe o direito de associação ou reunião. Este movimento funcionava como um grupo um pouco semiclandestino e a sua divulgação era efectuada oralmente e de forma selectiva a um ciclo muito fechado de amigos, por tal facto valeu-lhe transmissão de uma imagem elitista e grupo fechado. Corroborada por Odete Xarepe (1998, citada por Gonzalez, 2003, p.189) que afirma que “havia uma certa rejeição a pessoas que pudessem entrar para o movimento sendo de direita ou fazendo certas práticas tradicionais (...) só pode vir para aqui quem for escolhido e quem é escolhido é quem adere a este tipo de coisas”.

Este movimento foi relacionado às ideologias políticas de esquerda e nos primeiros anos a seguir ao 25 de Abril de 1974 aparece de forma indirecta ligado a partidos políticos, situação que deixa de ser mencionada posterior aos anos 80.

Os princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que lhe são inerentes fazem a auto-selecção dos seus seguidores, segundo Américo Peças (1998, citado por González, 2003, p. 189) este modelo “*exige uma vivência cívica muito intensa*”, assim como a exigência de um trabalho com qualidade levou a que professores menos empenhados, ao sentirem um certo mal-estar, se afastassem. Os professores que permaneciam, e que iam ao encontro de pedagogias alternativas, procuravam instituições particulares, mais flexíveis, cujas crianças eram filhos de pais que procuravam uma educação diferente do sistema.

Dada a sua intensa actividade de construção e divulgação das propostas pedagógicas do movimento salienta-se o papel de algumas instituições como refúgio dos docentes que integravam este movimento: o Centro Infantil Hellen Keller é considerado um espaço de experiência de integração escolar, em que o seu trabalho pedagógico é integrado no rumo defendido pelo movimento. Entre outros, segue-se como importantes o Colégio da Torre, Colégio do Fernão Mendes Pinto, Colégio Claparède (para crianças com necessidades educativas especiais) e o Centro de Observação e Orientação Médico-pedagógico (COOMP) (Gonzalez, 2003).

O professor Sérgio Niza é uma figura influente na construção do referido movimento, considerado um dos seus fundadores e líderes educacionais, dirigiu a Quinta do Plátano em A-da-Beja após a sua chegada do exílio. Esta instituição destaca-se pelo seu papel no desenvolvimento do movimento e alguns seguidores destacam-na pelo seu papel propulsor: identifica os seus docentes desta instituição como o “grupo pioneiro” (José Júlio Gonçalves, 1997, citado por González, 2003, p. 204), Lurdes Bichão (1997) pela qualidade da dimensão pedagógica em relação a outras instituições (González, 2003) e Júlia Soares (1997) pela linha de formação (González, 2003).

O MEM português tem a sua origem nas propostas pedagógicas de Freinet e na Pedagogia Institucional, bem como em identidades conhecidas que foram propulsoras e enriqueceram a pedagogia deste movimento, que podemos dividir em duas épocas. Na primeira metade do século XX, segundo Nóvoa (1996) temos César Porto, Faria Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Adolfo Lima. A partir dos anos 50 temos a considerar Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos, Rui Grácio, Sérgio Niza, entre outros.

Inicialmente, como foi já referido o MEM seguia uma concepção empírica da aprendizagem, feita através de tentativas e erros baseada na teoria de Celestin Freinet, no entanto com o objectivo de esclarecer a sua cultura pedagógica e de fortalecer a identidade própria do MEM, nos anos 80, vai produzir um afastamento gradual nestas concepções empiristas e pedocêntricas que inspiravam as técnicas Freinet. (Américo Peças, 2006). Gradualmente vai assimilando as perspectivas de Vigotsky e Brunner, que afirmam que o estímulo do desenvolvimento é efectuado pela aprendizagem de interacções socioculturais enriquecida por adultos e pares. (Folque, 1999).

Esta assume-se como uma pedagogia funcional que parte do interesse da criança como ponto de apoio para a actividade que se pretende realizar, através de uma concepção empírica da aprendizagem baseada no ensaio e erro, definida por Freinet de *tentativa experimental* evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, por interacção sociocentrada, herança sociocultural na linha de Vigotsky⁵ e de Bruner⁶ (Gonsález, 2002). Assim, está patente uma homologia epistemológica entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento sociocultural, isto porque a criança não é vista como um indivíduo isolado mas como parte de uma comunidade – em que a aprendizagem é realizada com o outro (adultos ou crianças). É pelas interacções e pelo estar em grupo que se aprende, sendo fundamental a cooperação entre os pares.

⁵ Vygotsky utiliza os conceitos de desenvolvimento real e de desenvolvimento potencial, ou seja, o desenvolvimento que uma criança tem num determinado estágio do seu desenvolvimento e o que ela potencialmente poderá alcançar, através da mediação que é desenvolvida pelos adultos ou nos jogos de pares. Ajudou-nos a perceber que é pelas interacções e pelo estar em grupo que se aprende, sobretudo se criarmos condições para os alunos trabalharem na Zona de Desenvolvimento Potencial. Para Vigotsky pode-se identificar dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (composto pelo conjunto de informações que a criança tem em seu poder); o nível de desenvolvimento potencial (definido pelos problemas que a criança consegue resolver com auxílio de outra pessoa). A distância entre esses dois níveis é denominada de ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, constituída portanto, por funções que estão em processo de maturação.

⁶ Bruner - dá ênfase à actividade do aluno enquanto factor primordial da aprendizagem. Afirmar ainda que a heterogeneidade de estímulos numa idade precoce constitui um ingrediente fundamental para o desenvolvimento intelectual. Sprinthall e Sprinthall (1993)

É de referir que subjacente à implementação de uma escola inclusiva e ao modelo MEM está a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner que tem como foco do desenvolvimento humano o contexto⁷ em que a criança está inserida.

Em 1966, no ano da morte de Célestin Freinet, o MEM português insere-se na Federação Internacional de Movimentos de Escolas Modernas (FIMEM) o que ajuda a evidenciar-se. O FIMEM surgiu nos anos 57/58 na Bélgica e em 64 é constituída legalmente, segue os princípios definidos por Freinet nos anos 50. Cabe ao FIMEM divulgar as suas propostas a nível mundial, e tem como objectivos reunir os associados que invocam a Escola Moderna, assim como criar momentos de troca de materiais e pessoais, tais como planear reuniões, exposições e manifestações a nível internacional. (González Montiagudo, citado por González, 2003)

Mais tarde, o movimento português começa a distanciar-se e a provocar alguma tensão com a FIMEM por apresentar alguma disparidade com os seus princípios pedagógicos, dando-se a ruptura.

Para Niza (1998) esta ruptura deve-se ao facto do FIMEM seguir uma linha pedocêntrica, ao contrário do movimento português em que segue uma perspectiva sóciocêntrica, inspirada nos contributos de Vigotsky e de Jérôme Bruner, que vê a criança segundo uma *“perspectiva social, afirmando que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais.”* (Folque, 1999, p.5). No entanto, González, (2003) afirma que esta ruptura está ligada à acentuada carga política contida na carta pedagógica portuguesa, de 1975.

O MEM é contra a exclusão e orienta-se segundo uma escola inclusiva com capacidade para se adaptar, com eficiência, à diversidade curricular dos seus alunos, através do trabalho pedagógico diferenciado (Niza, 2004). Numa *“reflexão que sustenta e é produto de projectos de intervenção e de organização das acções dirigidas para crianças com necessidades educativas específicas recusando qualquer tipo de estratégia de segregação”* (Trindade, 2004, p.52).

É uma associação que tem vindo a desenvolver um património didáctico suficientemente rico e pertinente. Continua desde há cerca de 30 anos, a reunir educadores e professores em momentos de reflexão pedagógica e de auto-formação cooperativa a partir e em função das práticas educativas que estes desenvolvem

⁷ Na perspectiva de Bronfenbrenner o “contexto compreende não apenas o indivíduo mas também sistemas contextuais dinâmicos, modificáveis e em constante desenvolvimento no seu interior e na interface com diferentes contextos, mais ou menos vastos, mais ou menos próximos” (Portugal, 1992, pp. 26-27).

quotidianamente nas suas escolas. Pois é nesta dupla mediação (a mediação do educador que promove a participação guiada das crianças juntamente com a mediação dos professores membros do Movimento) que rege a acção do Movimento, dos profissionais e das crianças.

Segundo Peças (2006) para Sérgio Niza a sedução do Movimento está na “grande ideia de Freinet, a de ligar pessoas que façam de si uma força, que se animem, e que fundem uma necessidade de encontro” (p.53). E é nesta necessidade de construir uma nova cultura da profissão. O mesmo autor apela ao desenvolvimento da cultura profissional, a uma cultura de pedagogos, porque um professor que deixa de ser pedagogo pode mudar para um funcionário. O professor que pensa e constrói discursos sobre as suas próprias práticas: está a ser pedagogo. Um pedagogo tem uma prática social da educação e um discurso e uma escrita sobre a educação e sobre a profissão. E é nessa possibilidade de “pensar, projectar, dialogar a profissão” é que esta se constrói. (Peças, 2006, p.55). Valorizando sempre a experimentação e a análise sistemáticas, estes docentes advogam que é na experiência e na reflexão que podem enriquecer.

A escola, por sua vez, é identificada como um espaço real de aprendizagem, globalizante que abrange a dimensão educativa, cultural e social, sendo esta última a primeira característica do processo educativo:

“A escola não é uma instituição autocontida, isolada da sociedade, desenvolvendo processos artificiais para instruir as gerações mais jovens. A primeira característica do processo educativo – e logo dos seus contextos (a sala e a escola) – é a sua dimensão social.” (Formozinho, 2003, p.5)

Para Folque (1999) o modelo pedagógico do MEM, como já atrás se refere, adopta uma perspectiva sociocêntrica, em que o grupo tem um papel desafiador constante no desenvolvimento da criança, proporcionando um desenvolvimento nos vários domínios, nomeadamente no domínio social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Folque (1999) citando Niza (s/d) afirma que “a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral” (p.6).

A organização do trabalho partilhado com as crianças permite que estas participem democraticamente e assim desenvolvam a cooperação, através de uma organização cooperada do trabalho.

A aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente. A comunicação e trocas entre o professor e as crianças, e também as crianças entre si, vão construindo a aprendizagem através de processos cooperativos em grupo, em que todos ensinam e todos aprendem (Niza, 1996a) porque é na comunicação que a aprendizagem se faz (Niza, 2009, p.4) O conhecimento nas salas de aula do MEM não é visto como propriedade privada. Em vez disso, a aprendizagem individual é sistematicamente estendida a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar. Assim, a comunicação tem uma dupla função: por um lado pode ser vista como activadora de uma função cognitiva que ocorre quando se pede às crianças para falarem sobre as suas acções ou experiências (Vigotsky, 1987); por outro lado, tem uma função social quando a informação é partilhada e disseminada de modo a que possa ser utilizada pelo grupo e as perguntas que as crianças fazem sobre as experiências dos outros, podem levar os seus autores a questionarem-se a eles próprios e a sentirem a necessidade de serem mais explícitos.

As grandes finalidades do modelo pedagógico do MEM, segundo Niza (1991) são:

- “Iniciação às práticas democráticas;
- Reinstituição dos valores e das significações;
- Reconstrução cooperada da cultura. ” (Niza, 1999, p.5)

O modelo do MEM na educação pré-escolar assenta em três condições essenciais:

- Organizar turmas de grupos heterogéneos: sexo, idade, características individuais proporcionam saberes diversos, bem como facilitam o desenvolvimento e a aprendizagem;
- Promover a expressão livre;
- Proporcionar diferentes momentos: de brincadeira, exploração e investigação. (Niza, 1999)

Assenta ainda nos princípios democráticos:

- Existir a participação de todos;
- Reconhece a igualdade e a dignidade;

- Divisão de tarefas;
- Desfrutam da igualdade de condições e liberdade de opinião.

Os instrumentos de planificação, de avaliação e de regulação, os momentos e os espaços de partilha constituem, para além de uma necessidade, um factor com intencionalidade educativa. Assim sendo, faz-se uma exposição de como se organiza o espaço educativo, como se organiza a rotina diária, os instrumentos de pilotagem utilizados pelos educadores que seguem o modelo pedagógico do movimento.

3.1.1. Organização do espaço educativo

O espaço educativo está dividido em seis oficinas ou *ateliers* segundo Freinet, e ainda por um espaço central polivalente para a realização de trabalho colectivo (Niza, 2007).

O ambiente da sala deve ser aprazível e incentivante, o material dos ateliêres devem estar organizados de forma a aproximar-se dos ambientes dos adultos e não ambientes infantilizantes. As paredes são utilizadas como expositores das produções das crianças. Numa parede próxima de um quadro preto, à altura das crianças, devem ser colocados todo o conjunto de mapas de registo, usados pelo grupo numa organização participada. (Niza, 2007)

A biblioteca/centros de recursos é constituída por diversos tipos de recursos: enciclopédias infantis, livros de histórias, de rimas e lengalengas e trabalhos produzidos pelas crianças aquando das actividades de projectos, assim como o trabalho de outras crianças que frequentaram o Jardim de infância ou de outros jardins-de-infância. A maior parte deste material serve de apoio a actividades de projecto a realizar pelo grupo.

Este espaço está organizado com uma manta e almofadas, no entanto na sala de actividades da criança em estudo, a educadora considera que tal facto pode levar ao uso incorrecto de materiais de consulta de livros e documentos, então substituiu este espaço por mesa e cadeiras, acreditando que assim toda a documentação será melhor conservada.

A oficina de escrita, de acordo com Niza (2007) inclui a máquina de escrever e, se possível a prensa de Freinet e o computador com impressora.

O atelier de actividades plásticas integra os materiais para levar a cabo pintura, desenho, recorte, modelagem e tapeçaria.

A área da carpintaria, hoje em dia mais denominada por oficina ou fábrica é utilizada para a construção de vários materiais, funciona muitas das vezes como suporte de projectos, tais como construção de uma maquete de uma casa, etc. De facto, a existência desta área na sala de actividades como proporciona barulho e um ambiente que não estimula a concentração e atenção, está a ser substituída por outras áreas. Assim sendo, na sala de actividades que se está a processar a inclusão da criança NEE esta área foi substituída pela “fábrica”, onde se encontra material diversificado que proporciona às crianças a criação de objectos a 3 dimensões.

O laboratório das ciências dispõe de material que possibilita medições e pesagens (balanças, fitas métricas, etc.), criação e observação de animais (aves, peixes, etc.), ficheiros ilustrados de roteiros de experiências, mapa do tempo para observação de variações climáticas e outros materiais de observação e resolução de problemas científicos.

A tradicional casinha das bonecas deu origem à área do faz de conta, por estar apetrechada com uma arca e roupeiros que integra roupas e adereços para a caracterização de personagens na realização de actividades de faz de conta e projectos de representação dramática. Nesta área estão ainda incluídos mobiliário e apetrechos relativos à cozinha e quarto das bonecas.

A área polivalente contém mesas e cadeiras para todos os elementos do grupo para as actividades de acolhimento, conselho, comunicação e outros encontros. Funciona como área de suporte a actividades de pequeno grupo ou individuais, a actividades de apoio de escrita e de leitura, assim como actividades de apoio de projectos por parte do educador. Neste espaço encontram-se os mapas de presenças, mapa de tarefas, registo do tempo, calendário, lista de projectos, quadro de actividades, diário, agenda semanal e relógio de parede.

Os jardins-de-infância que não podem prestar o serviço de cozinha pode integrar uma área para a cultura e educação alimentar. Pode conter livros de culinária e utensílios para preparação elementar de alimentos (Niza, 2007).

3.1.2. Organização diária

No modelo do MEM a organização da sala de aula visa fornecer as oportunidades para as crianças aprenderem, atendendo que segundo este modelo pedagógico, a sala de actividades é um espaço de cultura, onde todos aprendem. Tradicionalmente, o professor era o responsável por esta organização o que inclui planear o ambiente e as actividades, monitorizar o trabalho das crianças e avaliar. No MEM o poder da tomada de decisões e sua regulação é partilhado pelo grupo, através da organização partilhada pelo conselho cooperativo – que engloba todos os aspectos da vida escolar que vai desde a planificação de actividades e projectos, até a sua realização e avaliação cooperativa (Niza, 1990). É com este trabalho cooperativo, que o grupo estabelece com os professores, *comunidades de aprendizagem* onde se procura assegurar de modo intencional e consciencializada a regra do jogo social da cooperação criada por Kurt Lewin (1935), que *cada um só pode alcançar os seus objectivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus*.

As crianças são desde logo iniciadas na utilização dos instrumentos e em práticas de planificação e avaliação que permitem que este processo aconteça. Ao participarem nesta planificação as crianças sentem-se intimamente ligadas e consequentemente tornam-se mais autónomos e mais responsáveis.

Uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer. A rotina diária dos centros de educação de infância do MEM está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças.

Em relação à organização do tempo é de referir a elaboração da agenda semanal, com referência aos períodos da manhã, após um acolhimento colectivo as crianças planificam actividades e projectos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo, estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho. Após o trabalho nas áreas e uma pequena pausa, regressam no final da manhã ao grupo para as

comunicações de algumas das aprendizagens feitas. A importância da aprendizagem individual estende-se ao grupo quando as crianças transmitem a este os processos vividos, por pequenas comunicações. Da intervenção individual ou em pequeno grupo, para a comunicação em grande grupo, dando reforço ao princípio Todos Aprendem/Todos Ensinam.

Da parte da tarde têm lugar actividades culturais. Crianças e educadores organizam diferentes actividades, de acordo com o plano semanal, que vão desde contar histórias, cozinhar, fazer dramatizações, contactar com outras escolas, assim como receber pais e outros convidados da comunidade. A reunião do conselho da tarde é uma comunicação partilhada do dia onde as experiências são trazidas para o grupo e tem lugar a avaliação/ regulação. Normalmente, registam-se ideias para projectos e as crianças falam das suas próprias acções. O conselho de sexta-feira, designado por conselho constituinte, realiza-se à tarde, é o grande momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário de grupo), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte.

A planificação do tempo deve ser semanal e negociada com o grupo.

Em cada dia da semana dispõe-se de cerca de uma hora, pelo menos, para que os alunos, individualmente ou a pares, possam treinar capacidades e competências curriculares ou realizar quaisquer outras actividades de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens.

O trabalho de cada criança é orientado pelo mapa de actividades, cujo projecto é elaborado no início de cada manhã sendo registado no mapa as actividades desenvolvidas. O educador apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem.

3.1.3. Instrumentos de pilotagem

- O mapa de presenças é um quadro de uma tabela de dupla entrada com os dias da semana/mês na linha superior horizontal, e os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo. As crianças ao entrar na sala, de manhã, marcam a sua presença com um sinal convencional na quadrícula em que o seu nome se cruza com a coluna do respectivo dia e mês.

Esta tabela para além de ser utilizada como um registo de presença normal, como todos os outros quadros é também usada como afirma Niza (2007, p. 135) uma “plataforma de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” do grupo.

- O plano de actividades é constituído por um quadro de dupla entrada, as actividades que integram as áreas educativas (pintura, leitura, escrita, escrita e/ou com fotografia ou desenhos das crianças) encontram-se na linha superior horizontal, na linha lateral esquerda encontram-se distribuídos verticalmente, por idades, os nomes das crianças do grupo.

Cada criança ao optar por uma actividade utiliza um marcador de cor correspondente ao dia da semana e marca um círculo como símbolo registo da sua actividade planeada ou em curso, no término da tarefa preenche o círculo. Com este plano pretende-se desencadear o processo de auto-reflexão sobre as suas opções, pelo que gradualmente possibilitam às crianças a aprendizagem da antecipação das actividades de acordo com os seus planos. Ao plano de actividades usualmente completa-se pela uma *lista dos projectos* a decorrer, onde se regista o nome dos projectos, a data do seu início e provável duração, assim como os nomes das crianças envolvidas.

Este instrumento é usado em reuniões do conselho para regular o trabalho individual e do grupo: permite a monitorização das tarefas desenvolvidas por cada criança, em que são discutidas desde as áreas mais frequentadas por cada criança aos projectos que estão, ou não envolvidas. Para além destas situações a serem discutidas pelo grupo todas as crianças tomam consciência do seu próprio trabalho e também do trabalho desenvolvido pelo grupo. Neste contexto a criança participa, monitoriza o seu processo de desenvolvimento e elabora contratos de trabalho.

- O diário de grupo é constituído por quatro colunas “gosto” e “não gosto”, “fizemos” e “queremos fazer”, este é o instrumento de pilotagem da vida afectiva e social do grupo. As duas primeiras colunas têm como princípio possibilitar ao grupo uma avaliação sócio-moral do grupo, durante a semana. Permite desta forma ler em perfil temporal como se desenrola o clima emocional, as relações e os valores de um grupo, através de uma das suas dimensões funcionais mais interessantes na perspectiva

da prevenção que poderá desempenhar na saúde mental de todos os educandos. As crianças mais instáveis e impulsivas aprendem a regular a sua "passagem a acto", na sua tensão agressiva, uma vez que se habituam a passar a escrito as ocorrências, que só serão debatidas e analisadas posteriormente e resfriadas, em que produz um treino de descentração, fundamental para o desenvolvimento afectivo e para o progresso intelectual. O Diário torna-se assim um verdadeiro **catalisador emocional**. O tempo dispendido nesta reflexão é uma espécie de motor transformador que abre caminho a uma cultura do espírito crítico e da razão pragmática (Niza, 1991).

As duas primeiras colunas permitem às crianças o registo de juízos negativos e positivos relevantes para estes; na terceira coluna, as crianças e a educadora registam as actividades de maior relevo, enquanto que a quarta possibilita participar no planeamento organizacional e pedagógico do grupo ao ser registado propostas, desejos e projectos do grupo. (Folque, 1999; Niza, 2007)

As colunas do diário vão sendo preenchidas ao longo da semana de acordo com os pedidos das crianças. Estes registos podem ser ilustrados ou escritos pelas próprias crianças. No final da semana, durante o conselho de sexta-feira, o conteúdo é analisado em debate. Este é o momento de clarificação funcional dos valores em que o grupo se interajuda na procura de uma realização humana mais democrática e solidária. Ocorrências negativas na coluna "eu não gosto", por exemplo *eu não gosto quando a Inês me bate*, por vezes, pode levar a uma nova regra na sala. O Diário funciona como um instrumento mediador e operador da regulação social do grupo e como processo de negociação permanente interactivo, que uma educação cooperada ou democrática pressupõe. (Niza, 1991)

Para além da regulação do grupo, o Diário permite ao educador e ao grupo processar a programação e a avaliação do trabalho.

- No quadro das tarefas está registado o nome das crianças responsáveis pela manutenção do espaço e dos materiais: arrumar as ferramentas, limpar as mesas, regar as plantas ou dar de comer aos animais.

Estas tarefas são distribuídas semanalmente pelas crianças na reunião do conselho na segunda-feira de manhã e funcionam de forma rotativa.

Uma das grandes vantagens deste modelo encontra-se envolta da política educativa defendida pelo próprio modelo, que vai de encontro a uma prática educativa

inclusiva de todas as crianças do grupo, inclusive de crianças com NEE, nomeadamente a criança deste estudo de caso. Permite ainda que todas as crianças se desenvolvam enquanto pessoas, nas várias dimensões, tanto a nível intelectual, como cultural e social entre outras, construindo de forma cooperada e em vivência democrática as suas aprendizagens. Ao assentar nos princípios da partilha, da cooperação, da solidariedade e da participação democrática, a criança NEE, com o grupo responsabiliza-se por colaborar no planeamento das actividades e interagir nas aprendizagens que decorrem das actividades/projectos, e posteriormente na sua avaliação.

O modo como está gerida a organização diária da sala, tanto a nível temporal como a nível espacial, através da utilização de instrumentos de pilotagem, contribuiu efectivamente para a segurança das crianças com necessidades específicas. Assim como, os diferentes momentos proporcionados pelo trabalho autónomo, individual ou em pequeno grupo, que permite um trabalho individualizado por parte da educadora do ensino regular, da educadora especializada e da auxiliar às crianças com necessidades especiais, de onde se destaca a criança em estudo.

Para Vigotsky, 1987 “a tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação, enriquece o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à escrita e à língua” (Folque, 1999, p.12).

Finalmente, a importância do grupo está em proporcionar à criança uma aprendizagem mais significativa e desafiadora que lhe permita ir mais além no seu desenvolvimento, constitui um desafio genuíno para os educadores de infância.

Embora haja uma diversidade de métodos a utilizar na educação pré-escolar (...), neste estudo foca-se apenas o modelo do MEM português enquanto promotor de uma maior equidade no acesso ao sucesso educativo da criança NEE, alvo do estudo de caso. Com este Modelo atende-se e desenvolve-se a criança como um ser social, valorizando sempre as dimensões pessoal e social, seguindo a linha ideológica de Sérgio Niza, que considera como fundamentais das aprendizagens (Gonsález, 2002). Nesta perspectiva, a gestão do acto pedagógico segue uma visão sóciocêntrica onde a interacção entre pares e com o professor é organizada para fins concretos de actividade educativa, de estudo e de intervenção por projectos cooperados que assentam em princípios de uma organização participada que Sérgio Niza (2007, p.126) apelida de “sistema de treino democrático”.

3.2. Modelo de Construção de Blocos

O Modelo de Construção de Blocos surge como resultado de um trabalho desenvolvido pelo Early Childhood Research Institute on Inclusion (ECRII), fundado pelo Departamento Norte-Americano de Educação. Este modelo é resultado de um trabalho conjunto de um grupo de investigadores de várias áreas de diferentes Universidades dos Estados Unidos da América, sendo Odom, o investigador principal. Desenvolveu-se ao longo de 5 anos, de forma a compreender as barreiras e os elementos facilitadores da inclusão de crianças com NEE em contexto pré-escolar.

Este modelo tem como objectivo uma inclusão com sucesso que visa a progresso das crianças com NEE que frequentam a educação pré-escolar da comunidade. Para Sandall e Schwartz (2003, p.51) uma inclusão com sucesso significa que todas as crianças “participam, aprendem e desenvolvem” e portanto os educadores ao usar este modelo proporcionam a todas as crianças participar, aprender e a ter sucesso na sala pré-escolar.

Este modelo é constituído por um conjunto de práticas educacionais que visa auxiliar os educadores a fazer um trabalho mais eficaz na inclusão das crianças com NEE. Dá um leque variado de métodos e de estratégias que permitem que as crianças adquiram competências importantes nas salas regulares inclusivas do jardim de infância. Ajuda ainda, os educadores a identificar, a planificar e a usar estratégias de ensino individualizado que proporcionem à criança a ajuda que ela precisa para ter sucesso no desenvolvimento e na aprendizagem nas salas pré-escolares, ajustando ao currículo de grupo.

“O Modelo de Construção de Blocos é constituído por um conjunto de práticas educacionais concebidas para ajudar os educadores a fazer um trabalho mais eficaz na inclusão de crianças com NEE em idades pré-escolares. Fornece aos professores uma variedade de métodos e de estratégias para assegurar que as crianças aprendam capacidades importantes nas salas pré-escolares. Estas práticas podem ser usadas para completar o currículo que o educador esteja a usar.” (Sandall e Schwartz, 2003, p. 15)

Sendo assim, este modelo é apropriado para todas as crianças, inclusive para todas as crianças que tenham dificuldades nas actividades desenvolvidas na sala e para as crianças que têm PEI's e que beneficiam de serviços de educação especial.

Para uma implementação eficaz, os educadores de infância e os educadores da educação especial devem articular os objectivos individuais da criança com métodos pedagógicos e materiais apropriados, dosear a quantidade de ajuda e assistência que a criança necessita, dar a ajuda necessária e avaliar essa ajuda quanto à sua utilidade. (Sandall e Schwartz, 2003)

Este modelo de inclusão é constituído por quatro componentes-chave, tendo como finalidade apoiar e aumentar a inclusão das crianças com NEE em programas da comunidade, do modo como estão descritos na **Figura 2**.

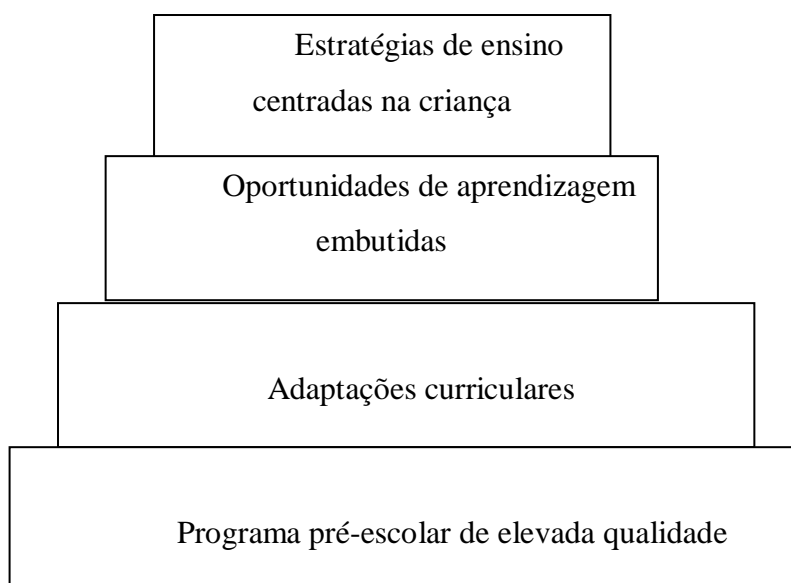


Figura 2 - Modelo de construção de blocos (Sandall e Schwartz, 2003, p.20)

As práticas especializadas deste Modelo assentam num programa de educação pré-escolar de elevada qualidade “o sucesso da inclusão baseia-se na suposição de que os ambientes pré-escolares, nos quais o modelo será implementado, são já contextos de elevada qualidade, que educam as crianças e satisfazem as necessidades básicas de desenvolvimento. (Sandall e Schwartz, 2003, p.19)

Na aplicação exige seguir três passos essenciais: o primeiro passo, exige necessariamente a avaliação da qualidade da sala de actividades, através da aplicação de

uma escala, contudo parte já do pressuposto de que o ambiente no qual o modelo está a ser implementado é de elevada qualidade. Para esta avaliação pode ser aplicada qualquer escala desde o Formulário de avaliação da qualidade da sala, proposto por Sandall e Schwartz (2003) ou qualquer outra que sirva essa finalidade. Sandall e Schwartz (2003) propõem entre outras Early Childhood Environment Rating-Scale Revised (ECERS-R; Harms, Clifford e Cryer, 1998).

O Formulário de avaliação da qualidade da sala, apresentado pelos autores acima citados, é constituído por 10 indicadores de qualidade básicos, deve ser aplicado por quem conhece bem o grupo, desde ao educador ou até mesmo à própria equipa. O resultado deste formulário permite avaliar o interesse e o envolvimento da criança na sala, verificar o equilíbrio entre os planos de actividades e aprendizagem, e ainda a segurança emocional e física da criança.

Com esta avaliação a equipa de educação identifica os factores importantes que não estão a ser respeitadas, no ambiente de um programa de elevada qualidade, podendo em equipa planear essas mudanças nesse ambiente. O segundo passo reside em respeitar os objectivos do grupo e os objectivos individuais, através da utilização de uma matriz de actividade em que se consideram os objectivos de aprendizagem das crianças aquando da planificação das actividades e da rotina da sala. O terceiro passo, consiste na elaboração de um projecto para as crianças com PEI, em que se baseia nos pontos fortes, nos interesses e necessidades específicas da criança com NEE, e se necessário fazer as devidas adaptações curriculares ou planificar de modo a criar oportunidades de aprendizagem, novas capacidades e comportamentos.

Como está descrito na **Figura 2** no primeiro bloco ao *Programa pré-escolar de elevada qualidade*, sucedem-se outros três blocos sendo eles, as adaptações curriculares, oportunidades de aprendizagem embutidas e estratégias de ensino centrada na criança.

O *Programa pré-escolar de elevada qualidade* tem por base os princípios das práticas apropriadas do desenvolvimento, respeita o conhecimento do desenvolvimento e a aprendizagem da criança, os seus pontos fortes, os interesses e as necessidades de cada uma, no seu contexto social e cultural.

Existem algumas características essenciais para um ambiente apropriado do desenvolvimento:

- Interacções de envolvimento activo;

- Um ambiente adequado e previsível;
- Muitas oportunidades de aprendizagem;
- Ensino adequado à criança e à actividade;
- Materiais, actividades e interacções apropriados ao desenvolvimento;
- Práticas que garantem higiene e segurança;
- Níveis apropriados de orientação da criança. (Sandall e Schwartz, 2003)

Nem sempre estas características se ajustam à especificidade das crianças com NEE, havendo outras formas para incluir todas as crianças.

O segundo bloco, *Adaptações curriculares* consiste na mudança à actividade a realizar e aos materiais da sala, com o objectivo de facilitar ou maximizar a participação da criança, acreditando-se que ao participar nas várias actividades, nas interacções com materiais e com os seus pares, potencializa-se a sua aprendizagem e desenvolvimento. Estas adequações devem ser estudadas e planificadas, mas sem necessidade de recursos adicionais. Devem ser realizadas adaptações quando a criança está interessada nas actividades e não consegue participar adequadamente.

A adaptação curricular, às vezes não é suficiente segundo os autores, sendo necessário proceder à utilização de Oportunidades de Aprendizagem Embutida (OAE) ou Estratégia de Ensino Centrada na Criança (EECC). Não existe uma regra fixa, a escolha depende da prática dos profissionais, da criança, do objecto e da sala. É uma decisão a ser tomada por todos, em equipa. (Sandall e Schwartz, 2003)

O terceiro bloco, Oportunidades de Aprendizagem Embutida (OAE) é uma estratégia de ensino que usa actividades, materiais e rotinas normais na sala pré-escolar. Estes são momentos de ensino nos objectivos de aprendizagem individuais de uma criança e estão inseridos em actividades e rotinas a decorrer na sala. Utilizam-se quando a criança demonstra interesse pelas actividades a decorrer e há ligação da actividade ou da rotina e do objectivo de aprendizagem da criança.

Os autores afirmam que a sua utilização é benéfica por várias razões: por serem utilizadas as actividades e as rotinas da sala; vão de encontro aos interesses e preferências das crianças; é utilizado em contexto natural, uma vez que aumenta a capacidade de usar a competência aprendida; e ao proporcionar o seu uso várias vezes ao dia e em contextos diferentes possibilita à criança usar uma competência aprendida em situações diferentes. Deste modo, cabe ao educador especializado em educação

especial, em equipa com os restantes membros, desenvolver um objectivo de aprendizagem ou adaptar o objectivo de aprendizagem estabelecido, de forma a tornar mais fácil e natural a sua inserção na programação, criando oportunidades de aprendizagem nas actividades e rotinas da sala.

O sucesso das OAE depende da adaptação e da utilização de estratégias de ensino eficazes. Estas estratégias de ensino para além de terem probabilidades de serem eficazes, devem ter carácter normalizador e não estigmatizante, serem úteis e respeitar a criança.

O quarto bloco, Estratégias de Ensino Centradas na Criança, caracteriza-se por um ensino direccionado e explícito. Estas estratégias são utilizadas quando se pretende ensinar competências específicas ou conceitos específicos, que podem ocorrer em várias situações de sala e durante as interacções que tanto podem ser iniciadas pela criança como pelo educador. São usadas quando o adulto da sala e outros técnicos reconhecem as oportunidades de aprendizagem ligadas ao objectivo individual da criança através de um ensino planeado, consistente e sistemático.

Estas estratégias são mais sistemáticas e intensivas do que as estratégias utilizadas nos outros blocos, uma vez que se pretende facilitar à criança atingir os objectivos que lhe foram delineados. Exigem portanto já um nível diferente de intrusão junto da criança.

Em jeito de conclusão, convém salientar que uma inclusão visa a melhoria dos resultados para as crianças com NEE, na pretensão de ajudar as crianças a participar, a aprender e a ter sucesso. Uma intervenção em ambiente inclusivo do pré-escolar com sucesso, que segue o Modelo de construção de blocos, segundo Sandall e Schwartz (2003, p.19) implica, portanto, alguns pressupostos que anteriormente são referidos, tais como “conciliar objectivos individuais com métodos pedagógicos e materiais apropriados, decidir a quantidade de ajuda ou de assistência, fornecer essa ajuda e determinar se a ajuda foi útil”. Consequentemente, a operacionalização deste modelo deverá assentar num “*programa pré-escolar de elevada qualidade*” que se baseia “nos princípios das práticas apropriadas ao desenvolvimento que, por sua vez, se baseiam no conhecimento actual sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, nos pontos fortes, nos interesses e necessidades de cada uma das crianças do grupo e nos contextos sociais e culturais nos quais as crianças vivem” (Sandall e Schwartz, 2003, p.20). Assim sendo, assente nesta metodologia a criança alvo, do estudo de caso a ser apresentado pressupõe que o seu PAFI (Plano de Atendimento à Família Individualizado) fosse

elaborado a partir dos seus pontos fortes, interesses e necessidades específicas e a sua planificação contivesse as adaptações do currículo ou mesmo a planificação de oportunidades para que a criança pratique novas capacidades e comportamentos.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Após informar sobre o objectivo deste trabalho, que consiste em compreender o percurso desenvolvimental de uma criança NEE durante os três anos de frequência do Jardim de Infância, denominado por LP, neste capítulo torna-se de curial importância planejar e delinear a metodologia adequada para este estudo, assim como os instrumentos a utilizar.

Partilhando da opinião de Sousa (2009, p.84) de que a escolha da metodologia “(...) depende, pois, dos propósitos e das características da investigação, devendo as suas estratégias e técnicas adequarem-se-lhes e nunca o contrário”, considera-se que o estudo de caso se apresenta como o mais ajustado para este estudo uma vez que permite “a compreensão do comportamento de um sujeito” (Sousa, 2009, p. 137) e responder às questões “como” ou “porquê”, em que o investigador não controla os acontecimentos e o estudo está centrado na investigação de um fenómeno da actualidade no seu contexto (Yin, 1988, 1998).

Neste capítulo proceder-se-à a uma breve abordagem teórica sobre a estratégia de investigação do estudo de caso, apresentando a sua definição, identificando as diferentes tipologias, focando a problemática da generalização relacionada com este tipo de estratégia desmistificando, de igual modo, as desvantagens consideradas por alguns autores. Seguidamente, coloca-se a questão da relação do paradigma do estudo de caso e a investigação qualitativa. Descreve-se ainda a rota da investigação, começando com uma breve descrição dos participantes na investigação, assim como do contexto em que está a ser realizado este estudo. São ainda referidas as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha de dados durante a investigação, assim como os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

1. Estudo de Caso: estratégia de investigação

As estratégias de investigação dizem respeito ao modo como a programação foi realizada, adequando a organização do projecto e a metodologia ao contexto empírico em questão.

Corroborando esta ideia, Afonso (2005) considera que a estratégia de investigação diz respeito à programação, à estrutura conceptual e às opções metodológicas em contexto empírico.

1.1.Definição de estudo de caso

O estudo de caso é uma estratégia de investigação utilizada desde alguns anos. Consequentemente, existe uma panóplia de definições de estudo de caso, pelo que se considera importante fazer uma breve exposição de algumas suportadas em diferentes autores. É de salientar que as definições apresentadas se reforçam e/ou se complementam.

Segundo Sousa (2009, p.38), esta estratégia reporta-se a uma investigação naturalista, na qual o sujeito é estudado no seu ambiente natural, sem a intervenção manipuladora do investigador nas variáveis independentes.

Para Adelman et al (1997, citado por Bell, 2004, p.23), o estudo de caso é um “termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum concentrarem-se deliberadamente no estudo de um determinado caso”.

Realçando a especificidade do objecto de estudo, Bogdan e Bicklen (2006, p.89) na mesma linha de Mirriam (1998), referem que “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

No mesmo sentido, vão as palavras de Afonso (2005, p.70) ao afirmar que esta estratégia “estuda o que é particular, específico e único”

Apresentando uma definição mais completa, Bassey (1999, citado por Afonso, 2005, p.70) entende que o estudo de caso

“é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos de decisão das práticas, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência”

Yin (1988, citado por Ferreira 1998, p. 216) define estudo de caso “como uma abordagem empírica que: (1) investiga um fenómeno actual no seu contexto real; (2) quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não estão definidos; (3) e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. O mesmo autor ainda refere que o estudo de caso pode ser considerado para gerar hipóteses (Yin, 2005)

No plano conceptual a realização de um estudo de caso envolve o raciocínio por análise de dimensões metodológicas com reflexo no desenho da pesquisa. Deste modo, a especificidade das situações e das problemáticas a pesquisar levam à escolha de uma perspectiva holística, aceitando a complexidade das situações concretas, ultrapassando o estabelecimento “simplista de relações de causalidade linear” (Afonso, 2005, p.72).

Do exposto, depreende-se que não se pode dizer estar perante um estudo de caso quando confrontados com situações em que os sujeitos “não sejam reais mas produto da imaginação, cujo estudo seja pertinente e que não possam ser abordados com a profundidade necessária para compreender na sua dimensão holística” (Sousa, 2009, p.139).

1.2. Tipologias de estudo de caso

Na revisão bibliográfica elaborada no âmbito deste trabalho verifica-se que existe uma diversidade de autores que se debruçam sobre esta temática, pelo que seguidamente se faz uma breve referência a algumas delas.

Neste sentido, Bogdan e Bilken (1994, p. 97) estabelecem a diferença entre o estudo de caso único e o estudo de caso múltiplo. Os mesmos explicitam estar-se perante um estudo de caso múltiplo quando se “estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados” podendo estes assumir uma diversidade de formas: começar como caso único, assumindo-se como o início de uma série de estudos ou como estudo piloto para desencadear uma pesquisa de casos múltiplos. Consideram estar-se perante um estudo de caso único quando se realizam observações menos intensivas e menos extensas noutros locais.

Afonso (2005) distingue três modalidades de estudos de caso: o estudo de caso intrínseco, instrumental e colectivo. Na primeira modalidade no estudo de caso intrínseco, pretende-se aprofundar uma situação concreta relativamente à sua

especificidade, unicidade e singularidade. Na segunda modalidade, referente aos estudos de caso instrumentais a finalidade consiste em compreender em profundidade uma questão ou um problema visando desenvolver ou aperfeiçoar uma teoria ou uma explicação. Referindo-se à terceira modalidade, salienta que predomina a utilização da perspectiva instrumental, embora haja uma multiplicação dos contextos em estudo com o objectivo de “assegurar uma maior abrangência na construção de teorias ou generalizações, aproximativas mais sólidas” (Afonso, 2005, p.72).

Focalizando o discurso nas finalidades a atingir com o estudo de caso, Bassey (citado por Afonso, 2005, p.71) identifica três tipos: (1) estudos de caso centrados numa narrativa, denominado pelo próprio autor de *story-tell-ing*, ou na descrição de um contexto, denominado de *picture-drawing*; (2) quando visam o desenvolvimento ou no aperfeiçoamento teórico apelidado pelo autor de *teory seeking* e *theory-testing*; (3) estudos que visam a avaliação, de modo a sustentar juízos sobre a qualidade de um determinado programa, projecto, ...etc.

Este trabalho empírico corresponde a um estudo de caso único que se caracteriza pela sua singularidade e, tendo como objectivo compreender o comportamento da criança em estudo, no seu ambiente natural e descrever a evolução do caso ao longo do tempo de intervenção, enquadrando-se no paradigma de cariz qualitativo.

1.3. A questão da generalização

Sousa (2009), Bogdan e Biklen, (1994), consideram que o estudo de caso suscita algumas preocupações, nomeadamente no que concerne à generalização. Nesse sentido, surgem teses contraditórias relativamente ao uso desta estratégia. Pois, enquanto umas alertam para a especificidade subjacente a cada estudo de caso outras abrem a possibilidade de criação de padrões sustentadores da construção de teorias. Como exemplo da primeira tese aparece Witmer, fundador do primeiro consultório de Psicologia clínica na Universidade de Pensilvânia, que nos seus trabalhos utilizou repetidamente esta estratégia defendendo que cada paciente é um caso singular e que não há dois casos clínicos iguais, considerando apenas existir casos semelhantes. No seu trabalho cada tratamento era adequado a cada caso específico, sem nunca recorrer a generalizações.

Discordando desta perspectiva e situando-se na segunda tese, encontra-se S. Freud que acredita que investigações voltadas exclusivamente à compreensão de um caso “específico” são tão válidas do ponto de vista científico quanto as pesquisas que visam essencialmente a obtenção de leis que generalizam. Na maior parte da investigação por ele desenvolvida ao longo dos anos, este cientista recorreu à utilização do estudo de caso utilizando a entrevista na recolha de informação. Através da análise da informação recolhida, foi inferindo certos padrões que posteriormente, validava através de novos casos com patologias semelhantes, resultando na sua teoria psicanalítica (Sousa, 2009).

Ainda tendo como mote a utilização da estratégia estudo de caso, os críticos acrescentam como desvantagem a possibilidade de distorção. Pois, esta estratégia ao ser *in loco* e no momento não possibilita a confirmação dos dados obtidos, não se podendo confirmar a (in)existência de distorção (Sousa, 2009).

Apesar das controvérsias levantadas, Bassey (cit. por Bell, 2004) considera o estudo de caso não como uma visão linear mas antes uma visão de realidades possíveis que podem ser úteis às particularidades únicas. Afirmando que:

“se os estudos de caso forem realizados sistematicamente e criticamente, se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional”(Bassey, cit. por Bell, 2004, p.24).

Chegado a este ponto, considera-se importante referir que na elaboração deste trabalho não constitui pretensão a construção de generalizações das conclusões e resultados, mas antes contribuir para a construção de conhecimento através da compreensão do processo de inclusão da criança que sustenta este trabalho em contexto de jardim de infância e em contexto familiar. Ou seja, pretende-se representar o caso pela sua especificidade, segundo Stake (2009) o seu verdadeiro objectivo é a particularização, e não pela sua representatividade a nível geral. A ênfase está na singularidade, que exige a compreensão do próprio caso, muito embora obriga ao conhecimento de outros casos. Por sua vez o investigador qualitativo trata da singularidade do caso e do contexto específico, importantes para a compreensão. A particularização torna-se um objectivo importante do caso, após conhecida a particularidade do caso.

2. Abordagem do Caso em Estudo: uma investigação qualitativa

De acordo com Sousa (2009), o paradigma qualitativo parece vir do idealismo de Kant (1724-1804), segundo este:

“a realidade não será objectiva nem apenas única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideraram. Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2009, p.31)

Na metodologia qualitativa os dados recolhidos designam-se por qualitativos porque se caracterizam pela riqueza em pormenores de pessoas, locais, conversas, etc. As questões são formuladas no sentido de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan e Bicklen, 1994).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características, alertando, contudo, que nem todas propõem com igual expressividade: (1) a fonte directa de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter descritivo minucioso; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados ou produtos; (4) os investigadores analisam os dados de forma indutiva; e (5) o investigador numa abordagem qualitativa preocupa-se por tentar perceber o significado que os sujeitos da investigação atribuem às suas experiências.

Do exposto, pode-se inferir que, contrariamente a uma investigação quantitativa que utiliza dados de natureza numérica que permitem provar relações entre variáveis, uma investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos de modo a permitir observar o modo de pensar dos participantes. Bell (2004) acrescenta que os dados são recolhidos sistematicamente, estuda-se a relação entre as variáveis e planeia-se metodicamente.

Embora na estratégia de estudo de caso os dados recolhidos possam ser de natureza quantitativa ou qualitativa ou ambas (Yin, 1988, citado por Ferreira, 1998; Stake 2009), ao se intitular de naturalista depreende-se que está directamente associada

à investigação qualitativa. A distinção entre investigação qualitativa e quantitativa segundo Stake (2009) é uma questão de ênfase. Dado que a enumeração e o reconhecimento das diferenças quantitativas são dominantes nos estudos qualitativos, bem como nos inquéritos estatísticos e na experiência controlada usada nos estudos quantitativos torna-se importante a linguagem natural e a interpretação do investigador. Para este autor nos estudos qualitativos as perguntas de pesquisa norteiam-se para o caso ou fenómenos, procurando padrões de relações previstas, bem como de outras fortuitas. Nos estudos quantitativos a pergunta de investigação procura uma relação entre um número limitado de variáveis.

Uma das vantagens da investigação qualitativa é a possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação, devido ao facto de abrir a possibilidade de utilização de técnicas diversificadas como: entrevistas detalhadas, observações minuciosas e análise de produtos escritos (relatórios, testes, composições). Contudo, importa também alertar para as limitações de uma investigação qualitativa, sendo a objectividade a maior delas. Limitação esta que pode resultar da pouca experiência, da falta de conhecimentos e da sensibilidade do investigador.

Tomando como proposição que “o mundo social é concebido como um processo social emergente, criado pelos indivíduos” (Afonso, 2005, p. 34), neste estudo opta-se por uma investigação qualitativa enquanto promotora de “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2005, p.14).

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo pelo seu carácter descritivo, indutivo e particular, bem como pela sua natureza heurística.

3. Rota da Investigação

Este é um estudo de caso realizado no âmbito da inclusão de uma criança com atraso global de desenvolvimento no pré-escolar, durante os três anos de frequência. A inclusão desta criança é planeada e implementada por vários intervenientes com a colaboração da educadora especializada em educação especial e investigadora, que foi sujeito de acção em todo esse processo.

Depois de delimitado o objectivo de estudo, recolheram-se os dados de modo a descrever o processo de inclusão da criança num Jardim de infância (com apenas uma sala de actividades, em que o grupo é constituído por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade). É de salientar que, na tentativa de não correr o risco de distorção dos resultados uma vez que é o próprio investigador quem selecciona o material a apresentar no seu estudo, reuniram-se esforços para demonstrar a realidade tal como ela se apresenta. Simultaneamente, esteve sempre subjacente a advertência de Sousa (2009) anteriormente apresentada para as desvantagens de uma investigação *in loco e no momento*, uma vez que não se pode retroceder para verificar a informação, não permitindo confirmar as alterações nas informações obtidas.

3.1. Enquadramento do estudo

3.1.1. Caracterização do agrupamento de escolas em estudo

O actual Agrupamento Vertical de Escolas de Paredes (AVEP), sede do jardim de infância que a criança em estudo frequenta, foi constituído em 2002/2003, englobando 10 estabelecimentos de ensino. No ano lectivo 2006/2007, resultado da fusão do Agrupamento Horizontal de Escolas de Castelões de Cepeda (AHECP) com o já existente Agrupamento Vertical de Escolas de Paredes (AVEP) e da reestruturação do Agrupamento Vertical de Escolas de Baltar (AVEB), passa a ser constituído por 24 estabelecimentos de ensino. Esta acção não surgiu de uma necessidade das respectivas comunidades educativas, mas sim de uma imposição administrativa do Ministério da Educação.

Deste modo, a comunidade educativa do AVEP está, a pouco e pouco, a (re)construir referenciais educativos, sendo chamada a intervir, numa lógica e numa dinâmica de Agrupamento de Escolas. O grande desafio deste Agrupamento coloca-se na mobilização de toda a comunidade educativa, nomeadamente a família, na procura de soluções para a grande diversidade de situações/problemas que abrange todos os ciclos educativos que o constituem numa procura de condições geradoras de sucesso escolar e educativo de todos os alunos.

Geograficamente, o AVEP está localizado no concelho de Paredes. Enquadra-se na região do Vale do Sousa, pertencente ao distrito do Porto, numa zona de transição entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da região Norte já em direcção a Trás-os-Montes e ao Douro.

A região do Vale do Sousa, em geral, e o concelho de Paredes, em particular, tem registado um forte crescimento populacional sendo caracterizada por ter uma população muito jovem, apesar de pouco escolarizada e qualificada.

Consequentemente, uma elevada percentagem dos encarregados de educação dos alunos que frequentam este Agrupamento de Escolas possuem apenas o 1º ou o 2º ciclo do ensino básico, continuando a verificar-se a existência de analfabetos/analfabetos funcionais. Todavia, e desde que surgiu o Programa Novas Oportunidades, esta realidade tem vindo lentamente a inverter-se.

A actividade económica das famílias abrangidas pelo AVEP segue a tendência do concelho. O sector secundário, com a indústria do mobiliário, absorve a maior parte da actividade profissional dos encarregados de educação. No entanto, tem-se assistido, nos últimos anos, ao crescimento da importância do sector terciário e ao decréscimo do sector primário.

Os alunos deste território educativo são oriundos de famílias cujo nível socioeconómico e cultural seguem a tendência das famílias da região do Vale do Sousa, já referido anteriormente, apresentando carências que se podem traduzir pelo número de alunos que beneficiam da acção social escolar: no 1º ciclo usufruem do Escalão A 24% e do Escalão B 0,50%; no 2º ciclo usufruem do Escalão A 28% e do Escalão B 13%; no 3º ciclo usufruem do Escalão A 48% e 10% do Escalão B.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, actualmente são cerca de 3,17% da população escolar do Agrupamento a que se refere este trabalho. É de salientar que, de acordo com a problemática de cada aluno, esta percentagem de alunos beneficiam de diferenciadas medidas educativas no âmbito do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro (de apoio pedagógico personalizado, de adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação, currículo específico individual e tecnologias de apoio). Usufruindo de intervenção

especializada por parte de professores de educação especial e de apoio socioeducativo⁸ que exercem funções no 1º ciclo do ensino básico.

Existem ainda alunos com dificuldades de aprendizagem que não tendo sido elegíveis para apoio do âmbito da educação especial, beneficiam de diferentes modalidades de apoio educativo nos termos previstos no Despacho Normativo 50/2005. Contudo, no sentido de não desviar a atenção do objectivo deste estudo não se desenvolverá este assunto.

Ao longo dos três anos lectivos a que se reporta o presente estudo empírico, verifica-se, em termos quantitativos, que não houve um aumento dos recursos educativos especializados proporcional ao número crescente de alunos com NEE, reflectindo-se negativamente ao nível da intervenção directa com os alunos. Situação agravada com a dispersão geográfica dos diferentes estabelecimentos de educação frequentados pelos alunos com NEE. Nos quadros 1, 2 e 3, pode-se verificar a realidade escolar deste Agrupamento nos anos lectivos 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008 e, de igual modo, constatar o aumento considerável de alunos com NEE e a escassez de recursos especializados.

Quadro 1 - Ano lectivo 2005/2006

| Realidade escolar | | | | | |
|--|------------------------------------|------------|------------|------------------|--|
| Tipo de Estabelecimentos de Educação | Nº de Estabelecimentos de Educação | N.º Turmas | N.º Alunos | Nº de Alunos NEE | Nº de Estabelecimentos de Alunos com NEE |
| Jl | 6 | 6 | 129 | 2 | 2 |
| EB1 | 6 | 21 | 416 | 20 | 6 |
| EB2,3 | 1 | 37 | 942 | 35 | 1 |
| Total: | 10 | 64 | 1487 | 57 | 9 |
| Docentes do Núcleo do Apoio Educativo | | | | | |
| Nº de Docentes da Educação Especial | | | | 7 | |
| Nº de Docentes da Educação Especial Sem Especialização | | | | 0 | |
| Nº de Docentes do Apoio Sócio-Educativo | | | | 1 | |
| Total: | | | | 8 | |

⁸ Nos dois últimos anos lectivos, por falta de recursos especializados suficientes os docentes do Apoio Sócio-Educativo para além de dar apoio aos alunos do Apoio Sócio-Educativo, dão apoio aos alunos de educação especial do 1º ciclo, considerados com problemáticas mais leves. O professor especializado é o responsável por estes alunos e é responsável por orientar a intervenção.

Quadro 2 - Ano lectivo 2006/2007

| Realidade escolar | | | | | |
|--|------------------------|------------|------------|------------------|--|
| Tipo de Estabelecimentos de Educação | Nº de Estabelecimentos | N.º Turmas | N.º Alunos | Nº de Alunos NEE | Nº de Estabelecimentos de Alunos com NEE |
| Jl | 6 | 6 | 130 | 3 | 3 |
| EB1 | 6 | 22 | 413 | 32 | 6 |
| EB2,3 | 1 | 38 | 976 | 29 | 1 |
| Total: | 10 | 66 | 1519 | 83 | 10 |
| Docentes do Núcleo do Apoio Educativo | | | | | |
| Nº de Docentes da Educação Especial | | | | 8 | |
| Nº de Docentes da Educação Especial Sem Especialização | | | | 0 | |
| Nº de Docentes do Apoio Sócio-Educativo | | | | 1 | |
| Total: | | | | 9 | |

Quadro 3 - Ano lectivo 2007/ 2008

| Realidade escolar | | | | | |
|--|------------------------|--------------|--------------|------------------|--|
| Tipo de Estabelecimentos de Educação | Nº de Estabelecimentos | Nº de Turmas | Nº de Alunos | Nº de Alunos NEE | Nº de Estabelecimentos de Alunos com NEE |
| Jl | 16 | 20 | 437 | *5 | 5 |
| EB1 | 12 | 59 | 1204 | 48 | 12 |
| EB2/3 | 1 | 41 | 1041 | 51 | 1 |
| Total: | 29 | 120 | 2682 | 104 | 18 |
| Docentes do Núcleo do Apoio Educativo | | | | | |
| Nº de Docentes da Educação Especial | | | | 8 | |
| Nº de Docentes da Educação Especial Sem Especialização | | | | 2 | |
| Nº de Docentes do Apoio Sócio-Educativo | | | | 5 | |
| Total: | | | | 15 | |

Nota: Dados da nova constituição do Agrupamento - fusão do Agrupamento Horizontal de Escolas de Castelões de Cepeda (AHECP) com o Agrupamento Vertical de Escolas de Paredes (AVEP) e da reestruturação do Agrupamento Vertical de Escolas de Baltar (AVEB).

* Uma das crianças apresenta doença prolongada e por tal facto, na maior parte do tempo beneficia de apoio domiciliário.

Uma das escolas integra uma sala de UAM, constituída por 8 alunos com multideficiência e dois professores de educação especial (um docente especializado e outro não) e dão cobertura do horário lectivo e não-lectivo, funcionando entre as 9h e as 17.30minut ininterruptamente. São originários de todo o concelho de Paredes com transporte assegurado pela Câmara Municipal.

3.1.2. Organização do núcleo dos Apoios Educativos

Ao longo dos 3 anos lectivos a que se refere este estudo, constituem o Núcleo de Apoio Educativo os docentes de Educação Especial, os docentes de Apoio Educativo em exercício de funções no 1º ciclo e os Serviços de Psicologia e Orientação.

Nos anos lectivos 2005/2006 e 2006/2007 a coordenadora deste núcleo foi eleita por votação. No ano lectivo 2007/2008, com a entrada em vigor da nova legislação, o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro que designa apenas os Professores Titulares no exercício destes cargos de coordenação do conselho de docentes, salvaguardando algumas situações que não foi o caso do nosso núcleo de docentes.

Este núcleo reúne-se ordinariamente em regime quinzenal com todos os elementos anteriormente mencionados. Nestas reuniões trocam-se informações relativas à gestão dos recursos do Agrupamento, partilham-se problemáticas e respostas mais adequadas a cada situação, elaboram-se projectos de parceria com diferentes instituições para dar respostas às necessidades dos alunos. São também discutidos os novos casos elegíveis para a educação especial e o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pelo Agrupamento que melhor se adequem às situações específicas (Despacho Normativo nº 50/2005, de 14 de Novembro). Distribuem-se os alunos no início de cada ano lectivo pelos vários docentes de acordo com a sua formação de base e especializada (5 professores especializados em E1, e um em E2 e outro em E3), sendo ajustado ao longo do ano conforme as situações que vão surgindo. Nessa distribuição ainda é contemplado o critério da continuidade pedagógica. Para melhor explanação faz-se a seguinte descrição da distribuição dos docentes de Educação Especial:

- Das três docentes com formação inicial de educação de infância: duas fazem itinerância pelas salas de jardim de infância, e apenas uma delas dá continuidade a alguns alunos que frequentam o 1º ciclo; a terceira educadora ficou colocada na

Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), antigamente denominada de Unidade de Intervenção Educativa (UIE);

- Duas docentes com formação inicial do 1º ciclo do ensino básico, assim como um docente com formação inicial do 2º ciclo dão apoio ao 2º ciclo;

- Dois docentes sem especialização com formação em professores do 1º ciclo, um fica em itinerância no 1º ciclo e o outro dá apoio na UAM;

Ao optar-se por esta distribuição dos docentes ficou ainda definido que os docentes da Educação Especial com especialização cabe-lhes a responsabilidade de acompanhar o processo de elegibilidade de novos casos para a Educação Especial em conjunto com a psicóloga dos Serviços de Orientação Psicológica, assim como da elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) com os respectivos intervenientes (educadores de infância e professores titular do (a) grupo/turma e as respectivas famílias/encarregados de educação, ...).

Os docentes da Educação Especial, para além da intervenção directa às crianças/alunos, na componente não lectiva fazem serviço de consultadoria aos educadores de infância titulares de grupo e professores titulares de turma que a solicitem para traçarem planos estratégicos para os alunos que, embora estejam abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, apenas têm intervenção do docente de Apoio Sócio-Educativo. Fazem avaliação de crianças elegíveis para a Educação Especial, elaboram ainda os documentos contemplados pela legislação (relatório-técnico pedagógico, pedido de subsídio para os diferentes serviços), contacto com os pais/encarregados de educação e de técnicos externos à escola. Para uma melhor articulação entre os vários departamentos, os docentes reúnem-se periodicamente com os docentes das crianças e alunos que apoiam.

Na esteira do referido anteriormente, o actual Agrupamento ao resultar da fusão de dois Agrupamentos e reestruturação de um terceiro, geograficamente, é bastante disperso levando a um aumento considerável de esforços junto dos docentes de Educação Especial, nomeadamente aos que se encontram em regime de itinerância. Cumulativamente, têm de manter uma flexibilidade de horário de modo a conjugar os tempos de apoio pedagógico das crianças/alunos e os horários dos diferentes serviços e instituições que prestam apoios extra escola (Hospital Padre Américo de Penafiel,

APPADDIMP de Penafiel, UADIP do Porto, Centro de Paralisia Cerebral do Porto e outras clínicas privadas).

3.1.3. Caracterização do jardim de infância

O jardim de infância, onde se promove a inclusão da criança em estudo, é um estabelecimento de educação criado de raiz para este efeito. É uma construção recente, contando presentemente 11 anos.

Ao longo do período a que se reporta este estudo empírico, neste jardim de infância funcionou apenas uma sala com 20 crianças. No entanto, apesar de estar afastado dos outros jardins-de-infância da mesma freguesia e da Escola Básica do 1º ciclo, realizam regularmente actividades em parceria, como por exemplo: a abertura do ano escolar, magusto, visitas, feiras, etc.

A sala está organizada segundo o modelo curricular MEM português, estando montada de acordo com os seus princípios já mencionados no I Capítulo. A educadora titular do grupo segue este modelo há 20 anos.

O espaço educativo

A sala tem cerca de 50 m² de área e está dividida em seis áreas que seguidamente se passará a descrever e num espaço central polivalente para a realização de trabalho colectivo.

A área da biblioteca e documentação é constituída por diversos tipos de livros, é bastante rica em material encontrando-se enciclopédias infantis, livros de histórias, de rimas e lengalengas, bem como de trabalhos produzidos pelas próprias crianças. Muitos destes livros servem de apoio a actividades de projecto a realizar pelo grupo. Contém ainda cadeiras e uma mesa para possibilitar a pesquisa e um ambiente calmo que esta exige.

A oficina da escrita e reprodução inclui cadernos identificados para cada criança do grupo, sebatas, agendas (algumas já antigas), lápis, canetas, régua, borrachas e afias, por um computador e uma impressora, máquina de encadernar e uma guilhotina. Nas paredes tem um expositor de corticite, 2 cadeiras e uma secretária. Esta área

proporciona tentativas de pré-escrita e escrita, exposição de textos do grupo e do educador, notícias, correspondência, etc.

A área de actividades plásticas e expressões artísticas contém material para pintura, desenho, recorte, modelagem e tapeçaria.

A oficina da “carpintaria” (Niza, 2007) nesta sala foi substituída pela Oficina de construções, denominada pelo grupo a Fábrica, é utilizada para a produção de vários tipos de construção. Contém vários tipos de materiais, tais como botões, tecidos paus de espetadas, cartões diversos, caixa de costura, adereços para colares, sementes.

A área das ciências dispõe de material que possibilita medições e pesagens (balanças, fitas métricas, etc.), criação e observação de animais (aves, peixes, etc.), globo, jogos com números, quadro de escrita magnético, figuras geométricas e números magnéticos, lupa etc.

O faz de conta é constituída por um guarda-roupa e adereços para a caracterização de personagens, que tanto pode ser utilizada para actividades de faz de conta como para projectos de representação dramática.

A cozinha tem livros de receitas para crianças, utensílios básicos para a confecção de alimentos. Como neste estabelecimento existe a cozinha para serviço diário de almoço, utilizam-se os utensílios aí existentes.

A área dos jogos coincide com a área de acolhimentos, tem uma manta, um armário para colocação dos materiais, expositor grande de corticite, jogos de construção na manta e jogos de construção na mesa.

A área polivalente contém mesas e cadeiras para todos os elementos do grupo para as actividades de acolhimento, conselho, comunicação e outros encontros. Funciona como área de suporte a actividades de pequeno grupo ou individuais, bem como a actividades de apoio de projectos por parte do educador, (ver Anexo A – Planta da sala)

É ainda de realçar que todas as paredes da sala são utilizadas como expositores das produções das crianças, que vão desde inventário do material existente em cada área, notícias que vão surgindo ao longo da semana, registos de diverso tipo de trabalhos (projectos, canções, lengalengas, receitas, experiências, etc.) mapas (do tempo, de projectos, diário do grupo, registo de faltas, registo de actividades promovidas pelos pais). Os mapas de registo encontram-se numa parede próxima do quadro preto, à altura das crianças, o que proporciona uma organização participada do grupo.

Tem ainda uma sala da componente social destinada à serventia do almoço e ao prolongamento de horário.

Existem ainda casas de banho para as crianças e para os adultos.

Na cozinha confeccionam-se os alimentos e está apetrechada de vários utensílios culinários, que serve muitas vezes de apoio a actividades desenvolvidas na sala, como já se referiu anteriormente.

O espaço exterior tem um pequeno espaço coberto, o restante espaço que rodeia as instalações é amplo. Neste espaço encontra-se a caixa de areia, dois escorregas e um suporte para dois baloiços.

Todo o espaço exterior está vedado com muro alto e rede, bem como dois portões grandes.

3.2. Instrumentos utilizados para a recolha de informação

Apresenta-se de seguida os instrumentos utilizados para a recolha de informação e para caracterizar a criança e a família alvo deste estudo.

3.2.1. Avaliação centrada na criança

Observação informal

- Observação naturalista, em diferentes momentos, no contexto familiar e escolar sobre a forma como o LP estabelece as interações com as pessoas e os objectos; em situações de brincadeira livre; observação do desempenho da criança em jogo estruturado e tarefas que lhe foram propostas pelos elementos da equipa;

- Análise da informação recolhida junto da família retirada de documentos fornecidos pela família: boletim de Saúde Infantil, e preenchimento da Ficha de Anamnese

Avaliação através de um instrumento formal

Os dados e as informações obtidas para se proceder à investigação foram recolhidos através da aplicação da:

- *Escala de avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil “Schedule of Growing Skills II”*, dos 0 aos 5 anos, Tradução e Adaptação Portuguesa (2003), como modo de avaliar as competências adquiridas por parte da criança em estudo.

A Escala de Avaliação de competências no Desenvolvimento Infantil é um instrumento de rastreio do desenvolvimento de crianças dos 0 aos 5 anos. Este Teste é baseado nas sequências de desenvolvimento concebidas por Mary Sheridan e é fruto de vários anos de investigação no Reino Unido, concebido para ser utilizado por todos os profissionais ligados à promoção da saúde infantil.

De igual modo, ao compararmos esta Escala com outros testes, estes também têm “em consideração as leis da maturação neuropsicológica, e partem na generalidade das situações, do modelo de quatro domínios de comportamentos padronizados, propostos por Gesell” (Bellman, Lingam, Aukett, 2003, p. xiii).

Esta permite ainda, identificar o nível de desenvolvimento da criança em nove áreas de competências (mais a cognição).

A Função Motora Grosseira e Postura é constituída pela:

-Escala de Competências no Controlo Postural Passiva (dos 0 aos 6 meses), contempla as competências a nível da Posição Supina, Suspensão Ventral, Posição Sentado (com apoio);

-Escala de Competências no Controlo Postural Activa (dos 0 aos 12 meses): Decúbito Ventral, Posição Sentada (sem apoio), Apoio nos Membros Inferiores;

- Escala de Competências Locomotoras (dos 9 aos 60 meses): Movimento e Balanço; Escadas;

A Função Motora Fina é constituída pela:

- Escala de Competências Manipulativas (de 1 aos 60 meses) que contém Mãos, Cubos; Desenho e Figura Humana;

A Função de Competências Auditivas na Fala e na Linguagem:

- Escala de Competências Visuais (do nascimento aos 60 meses): Função Visual e Compreensão Visual;

- Escala de Competências na Audição e Linguagem (dos 0 aos 60 meses): Função Auditiva e Compreensão da Linguagem;

- Escala de Competências Fala e Linguagem (dos 0 aos 60 meses): Vocalização, Linguagem Expressiva.

A Função de Desenvolvimento Social:

- Escala de Competências na Interação Social (dos 0 aos 60 meses): Comportamento Social e Jogo.

- Escala de Competências na Autonomia Pessoal (dos 6 aos 60 meses): Alimentação e Higiene;

A Cognição é considerada nos itens assinalados com um círculo, para a sua avaliação soma-se o número de itens conseguidos.

Para além de diagnosticar precocemente um atraso em qualquer domínio, permite ainda monitorizar o desenvolvimento de competências em diferentes momentos. É de fácil e rápida aplicação, demora mais ou menos 20 minutos e permite:

- Comparar a criança à norma;
- Comparar a criança em diferentes tempos;
- Estabelecer se há atraso ou não de desenvolvimento;
- Fornecer indicadores da problemática da criança;
- Indicar as áreas fortes e as áreas fracas da criança.

Esta Escala “reúne critérios científicos de validade e fidelidade de um verdadeiro teste” (Bellman, Lingam, Aukett, 2003, p.xiv). Está ainda ao mesmo nível que outras escalas muito utilizadas, tais como a “*Escala de Griffiths*” – Griffiths, 1976 e 1970”, à

“Escala de Bayley” – Bayley, 1969 e a *Weschler*, 1967 (Bellman, Lingam, Aukett, 2003).

3.2.2. Avaliação centrada na Família

Os dados e as informações obtidas para se proceder à compreensão, às necessidades, prioridades e preocupações da família foram recolhidos através da aplicação da:

- *Escala de Avaliação do Apoio Social à Família*, de Dunst, Jenkins e Trivette (1990) apresenta-se sob a forma de questionário, destinada a família com bebés ou crianças jovens, sendo de fácil preenchimento.

Esta Escala de Dunst, Jenkins e Trivette inclui 19 itens que se distinguem em duas fontes de suporte social: informal e formal. As primeiras incluem, simultaneamente, os indivíduos (familiares, amigos, vizinhos, padre, etc.) e os grupos sociais (clubes, membros da igreja, padre etc.) que são passíveis de fornecer apoio nas actividades do dia a dia em resposta a acontecimentos de vida normativos e não-normativos. As segundas incluem redes de suporte social formal abrangendo os profissionais (médicos, assistentes sociais, psicólogos etc.) e as organizações sociais formais (hospitais, programas governamentais, serviços de saúde) organizados para fornecer assistência ou ajuda às pessoas necessitadas. Cada um dos itens, preenche-se de acordo com 6 categorias: não disponível, não ajuda, por vezes ajuda, geralmente ajuda muito e, por último ajuda imenso.

- Entrevista baseada nas rotinas (EBR) de R. A. McWilliam e Stacy Scott (2000). Traduzida pela ANIP. Esta é uma entrevista que se baseia em rotinas constitui um instrumento de avaliação para os intervenientes que trabalham com as famílias no sentido de desenvolver planos de intervenção funcionais. Pretende-se com esta entrevista reunir informação, fornecida pela família, sobre as rotinas domésticas e comunitárias, de forma a identificar as competências sociais, o envolvimento e o grau de independência da criança, as preocupações e as prioridades da família.

As perguntas incluídas nesta escala permitem orientar os profissionais no decorrer do processo de avaliação e dão a possibilidade destes elaborarem as suas próprias questões adequando-as de forma a ir ao encontro das vivências de cada família.

As perguntas relacionadas com os cuidados oferecidos pela comunidade (jardins de infância) estão incluídas para as famílias cujas crianças participam em ambientes de prestação de cuidados fora de casa, que é o caso da investigação em estudo.

3.2.3. Avaliação da sala do Jardim de infância

Os dados e as informações obtidas para se proceder à avaliação da qualidade da sala de actividades foram recolhidos através de:

- Observação naturalista;
- Entrevistas informais realizadas à educadora titular do grupo com o propósito de recolher dados quanto à percepção desta relativamente ao pré-escolar e o trabalho desenvolvido nas situações de ensino-aprendizagem nesta etapa educativa, nomeadamente com as crianças com NEE em geral, e com crianças com Atraso Global de Desenvolvimento, em particular.
- Preenchimento do Formulário de avaliação da qualidade da sala. Este instrumento é constituído por 10 indicadores, exemplificados em cada indicador. Estes permitem constatar se a sala motiva e envolve activamente a criança, se existe equilíbrio entre os planos de actividades e a aprendizagem, bem como se promove segurança a nível físico e emocional.

3.3. Desenho da Investigação

Este trabalho tem como propósito dar a conhecer o processo de inclusão de uma criança com Atraso Global de Desenvolvimento numa sala de jardim de infância em que se combina o modelo curricular MEM português com o Modelo Construindo Blocos.

Enfatiza-se a importância da família ao longo do processo e de que modo se desencadeia este envolvimento. Pretende-se ainda, descrever a realidade de uma forma continuada e durante um período de tempo, mais precisamente ao longo de 3 anos lectivos, que inicia aquando da elegibilidade da criança para a educação especial em Outubro do ano lectivo 2005/2006 até final do ano lectivo 2007/2008.

Tem como finalidade reflectir sobre vários aspectos que permitem a inclusão eficaz de uma criança com NEE no pré-escolar, assim como dar a conhecer os resultados da inclusão de uma criança que segue um modelo curricular para a Educação de Infância considerada de elevada qualidade - o Modelo Curricular MEM português em articulação com o Modelo Construindo Blocos - possibilitando assim a exploração de alternativas potencialmente eficazes na intervenção de crianças com NEE.

Assim sendo, pretende-se investigar sobre a inclusão de uma criança com NEE no pré-escolar focando as seguintes questões: (1) como podem ser adequadas as rotinas e os materiais aos interesses e às necessidades da criança em estudo? (2) como podem ser geridas, pelos intervenientes responsáveis, as várias situações e promovido o envolvimento da família neste processo inclusivo?; (3) como podem os intervenientes no processo e a família organizar as condições materiais, afectivas e sociais e em comum organizar o ambiente do meio escolar?.

Este trabalho, à semelhança de outros estudos realizados na educação, para além de conhecer factos e compreender as relações, tem como finalidade “conhecer e compreender com o objectivo de sermos capazes de agir e de agir “melhor” que anteriormente” (Langeveld, 1965, citado por Bell, 2004, p. 36).

O percurso da intervenção após ter sido sinalizada a criança e considerada elegível para usufruir dos serviços de educação especial, seguiu o modelo de Avaliação-Intervenção proposto por Simeonsson, et al (1996) (figura 2).

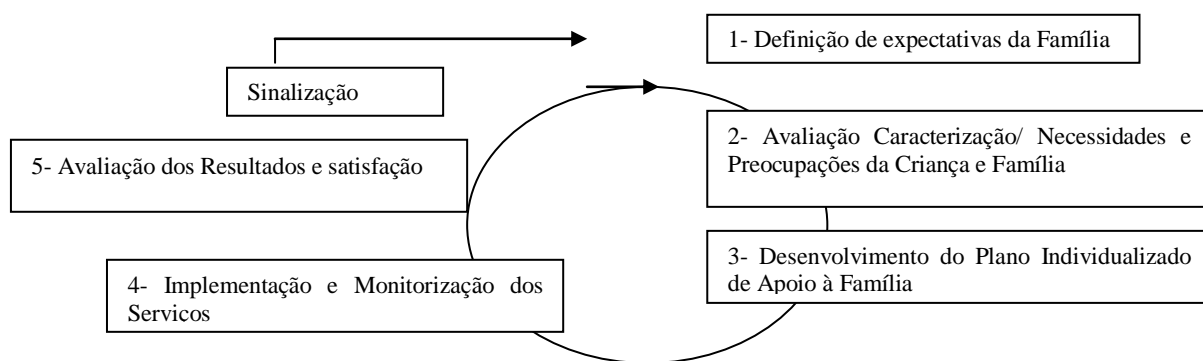


Figura 3 - Elementos do Ciclo de Avaliação - Intervenção (Simeonsson, 1996)

A apresentação empírica deste trabalho segue o ciclo de avaliação/intervenção de Simeonsson (1996) desde o primeiro momento da sinalização, seguindo os vários ciclos ao longo dos 3 anos lectivos até à avaliação/ caracterização das necessidades e preocupações da criança e da família. Caracterizada pelo respeito que exige a recolha de informação que permite avaliar as expectativas, as prioridades e os valores da família, levando a delinear um programa que vá de encontro à família e à criança. Relata-se ainda como se procedeu na implementação e monitorização dos serviços, a que a família recorreu, finalizando com a avaliação dos resultados e satisfação, nomeadamente os resultados do envolvimento da família, a organização desta para satisfazer as suas próprias necessidades, bem como o trabalho de articulação da equipa com outros serviços da comunidade.

3.3.1. Objectivos da investigação

O objecto de estudo desta pesquisa é partilhar os procedimentos de inclusão de uma criança numa sala de jardim de infância que segue o Modelo MEM e o Modelo Construindo Blocos.

Neste estudo visarei responder às seguintes questões:

1. Quais os contributos de um modelo de educação da infância de qualidade para a inclusão de uma criança NEE?
2. Como individualizar o apoio na inclusão de uma criança com NEE na sala do pré-escolar?
3. Como se articulam todos os intervenientes (pais, professores, técnicos...) no processo desenvolvimental da criança?
4. Como foram organizados os momentos da rotina da sala e da família em oportunidades de aprendizagem para a criança com NEE?

5. Qual a evolução em termos de aprendizagem e desenvolvimento durante o período de inclusão?
6. De que modo os adultos (educadora da educação especial, da educadora de infância e da assistente operacional) podem ser facilitadores na inclusão da criança nas várias áreas de trabalho?
7. De que modo foi envolvida a família neste processo?

3.3.2. Procedimentos de recolha, análise e tratamento de dados

O estudo a realizar trata de um trabalho empírico que se baseia essencialmente na recolha de dados da criança em estudo, através da observação naturalista e participante, bem como de registos descritivos. Faz-se ainda a recolha de dados através da Ficha de anamnese, relatórios médicos, clínicos, psicológicos e educativos.

Nesta fase de recolha o investigador, dado a seu acesso privilegiado de *insider* (Afonso, 2005), tem a possibilidade de participar activamente no processo, assim como tem acesso aos documentos e ao modo como se processa a inclusão desta criança num estabelecimento pré-escolar.

Socorre-se ainda de informações de carácter informal, recolhidas por observação directa e conversas informais com a criança e família em contexto de jardim de infância, segundo a vontade expressa por esta família que prefere os contactos mantidos no estabelecimento, considerando este ambiente o mais adequado. No entanto disponibiliza-se a fornecer dados através de conversas informais para troca de estratégias a desenvolver em ambiente familiar assim como em ambiente escolar. Convém ainda acrescentar, que esta família no último ano lectivo, propôs para que seja elaborada uma calendarização mensal para reunir periodicamente com as educadoras para esta troca de informações, que ela considera importante estar agendada.

A análise da avaliação centrada na criança e na família será qualitativa, embora se utilize a Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil e outras Escalas atrás mencionadas, a utilização dos dados é apenas descritiva. Os dados obtidos serão analisados recorrendo ao método de análise de conteúdo, para o que utilizarei uma leitura de forma descritiva e indutiva.

CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO

Inicia-se este terceiro capítulo, denominado Estudo de Caso, com a apresentação da criança e da sua família. Como já foi referido no capítulo anterior, a recolha e a compilação de dados foi realizada através de conversas informais, bem como de consulta de documentos que permitiram conhecer melhor esta criança, nomeadamente sobre o seu percurso familiar, desenvolvimental/clínico e educacional.

No segundo ponto faz-se uma reflexão/avaliação do processo de intervenção, em que se expõe como se procedeu no levantamento de dados acerca das expectativas, das necessidades, prioridades e recursos da família na intervenção propriamente dita, bem como das rotinas da família, ao longo dos 3 anos lectivos, que foram considerados aquando da elaboração do PAFI. Segue-se depois a apresentação da avaliação educacional da criança e médica. No terceiro ponto faz-se o desenvolvimento do PAFI com os vários intervenientes do processo.

No quarto ponto apresenta-se os procedimentos subjacentes à intervenção nos dois contextos: jardim de infância e familiar.

Por último, no quinto ponto, apresenta-se a avaliação dos resultados e satisfação, avaliação da equipa em relação aos resultados da intervenção, resultados do envolvimento da família, Trabalho de articulação da equipa com outros serviços da comunidade.

1. Caracterização do Agregado Familiar

O agregado familiar da criança em estudo é constituído pelos pais, é o único filho do casal. Para além dos elementos referidos, também faz parte do agregado familiar a avó materna, que se encontra viúva e é a dona da casa.

Quadro 4 - Caracterização da Família

| | |
|-----------------------------------|--|
| Nome da criança | Será designado por “LP” |
| Data de Nascimento | 20/11/2002 |
| Idade do Início do acompanhamento | 10/09/2005 |
| Encaminhamento | Educadora de Infância do regular aquando da inscrição da criança na educação pré-escolar. |
| Pai | Data de Nascimento: 03/10/1976 Habilitações: 4º ano. Profissão tractorista numa empresa de construção civil. |

| | |
|---|---|
| Mãe | Data de Nascimento: 24/01/1976 Habilitações: 4º ano. Profissão sócia gerente de uma empresa têxtil. |
| Nível sócio-cultural | Desfavorecido |
| Enquadramento Habitacional | Zona habitacional numa aldeia |
| Crítérios de Elegibilidade da família para a inclusão no programa de IP | Risco Estabelecido – Criança com grave atraso de desenvolvimento global. |

1.1. História compreensiva: familiar, desenvolvimental, médica e educacional

Os dados recolhidos para o levantamento da História Compreensiva, nomeadamente no que concerne à História Familiar, Desenvolvimental/Clínica e Educacional foram obtidos ao longo do processo de sinalização. A recolha de dados e informações realizaram-se através de contactos formais e informais com a educadora do regular e a educadora especializada, a psicóloga, a família (mãe e avó materna), os médicos e outros profissionais envolvidos, em contexto Hospitalar, Médico e em Jardim de infância. Todos os dados considerados relevantes e que surgiram após esta fase encontram-se acrescentados no PAFI de cada ano lectivo.

História Familiar

A família do LP no início da intervenção era constituída pelo pai, pela mãe e pela avó materna, de 55 anos e que dá bastante apoio à família.

É uma mãe presente e activa no processo de intervenção, não quer deixar a criança entregue a ninguém limitando as suas saídas ao exterior, excepto com a avó.

Revela-se pouco colaborante nas actividades realizadas no jardim de infância, no entanto gosta de assistir com o marido aos eventos que lá são realizados, tais como seminários, reuniões e festas.

Demonstrou pouco disponibilidade, porém tem-se articulado com os técnicos que apoiam a família: a psicóloga, terapeuta da fala e educadoras, que seguem a criança.

A mãe e a avó de LP são quem o acompanham a todas as consultas e tratamentos, mas o pai apesar de estar a trabalhar num local distante está bem informado

de todo o processo clínico e desenvolvimental, revelando interesse e boa comunicação entre a família.

Situação Profissional e Condições Socioeconómicas

O pai tem um emprego estável e a mãe é responsável por uma empresa têxtil. A mãe tem as atenções voltadas para a empresa que parece encontrar-se numa situação difícil. No momento da sinalização da criança a mãe aguarda a Consulta de Pediatria do Desenvolvimento do Hospital Padre Américo, para ser encaminhada para os respectivos serviços.

O casal sobrevive com o ordenado do pai e da mãe e com a ajuda da avó materna da criança, que é viúva e não tem mais filhos.

Têm transporte particular sendo uma família autónoma.

É uma família bastante reservada e pouco sociável, entre os vários membros solucionam os seus problemas. Segundo relatos da mãe da criança apenas mantém contacto com os tios-avós maternos, irmãos do falecido avô da criança, que são ambos solteiros e únicos familiares com quem a família se relaciona. Estes tios parecem ser o apoio desta família. A família da avó materna mantém uma relação pouco empática, apesar de viverem na mesma freguesia.

O pai da criança foi criado por uma família de acolhimento. Os pais adoptivos encontram-se com bastante idade e parecem necessitar da ajuda do jovem casal.

Não estabelecem relações com os vizinhos, excepto com um casal que tem uma criança da mesma idade do seu filho. Participam muito pouco nas vivências da comunidade local, apenas frequentam o café local e as festas populares.

Enquadramento Habitacional e Condições de Habitabilidade

Este agregado familiar reside numa freguesia do Concelho de Paredes. É um local rural com poucos fogos nas proximidades.

É uma casa nova, grande e com boas condições de habitabilidade. O LP tem um quarto só para ele, no entanto dorme no quarto da avó.

A casa tem água canalizada, luz eléctrica e saneamento básico. Tem bastante espaço exterior.

História Desenvolvemental/ Clínica:

O LP nasceu após uma gravidez desejada e saudável, até ao final da gestação a mãe: não teve infecções, não fumou e não bebeu bebidas alcoólicas. Foi seguida durante a gravidez no Centro de Saúde de Paredes, pelo médico de família e pela ginecologista. Tomou os medicamentos recomendados pelo médico, segundo a mãe “*vitaminas e ácido fólico*”. Fez análises ao sangue e estava tudo bem. Não há consanguinidade nem incompatibilidade sanguínea. A mãe manteve uma alimentação saudável e de uma forma geral a gravidez decorreu de forma tranquila.

Segundo informações retiradas do Boletim Individual de Saúde da criança o parto ocorreu no Hospital Padre Américo, às 42 semanas, através de uma cesariana.

Informações retiradas da Ficha de Anamnese revelam que à nascença, a criança pesava 4, 510 gramas., media 54 cm, PC 33 cm, Apgar 7/9.

Amamentou a criança até aos 15 dias, introduzindo de seguida o biberão. É de referir que não apresentou dificuldades alimentares.

Em termos desenvolvimentais, podemos dizer que o LP fez aquisições tardiamente, no que respeita ao desenvolvimento motor e da linguagem. Segurou a cabeça a 90° deitado de bruços aos 7 meses, sentou-se sem apoio entre os 10 e os 11 meses, a mãe não sabe precisar. Começou por pôr-se de pé agarrado aos 14 meses, a gatinhar aos 15 meses, a andar agarrado aos 17 meses e a andar sem ajuda aos 19 meses. Emite alguns sons pouco inteligíveis e parece não saber expressar as suas emoções. Razão pela qual foi encaminhado pela médica de família, do Centro de Saúde, para o serviço de Pediatria do Desenvolvimento, do Hospital Padre Américo, aconselhando ainda a inscrever a criança no jardim de infância.

Aos 34 meses, quando é encaminhado para a educação especial, denota-se um grande atraso de desenvolvimento face ao padrão normal de desenvolvimento de uma criança desta idade. Chama “*mã*”(para mamã) e “*pá*” (para papá), apresentando dificuldade na articulação correcta da palavra.

Ainda não controla os esfíncteres e usa fralda, de noite e de dia.

Ao longo dos 2 primeiros anos lectivos a criança foi seguida pela consulta de desenvolvimento do serviço de Pediatria do Desenvolvimento e de Pedopsiquiatria, no Hospital Padre Américo.

Foram realizados vários tipos de avaliações e exames complementares, no entanto ainda não existe diagnóstico quanto à etiologia que deu origem ao “*atraso global de desenvolvimento, com afectação da linguagem, da aprendizagem e da socialização*”, segundo relatório da pedopsiquiatra.

História Educacional

Até ser inscrita no jardim de infância, por aconselhamento médico, a criança nunca frequentou qualquer estabelecimento de educação (creche) ou ama, estava em casa com os pais e com a avó.

Aos 3 anos é inscrita no jardim de infância e permanece até entrar no 1º ciclo.

A criança faz parte de um grupo heterogéneo (dos 3 aos 5/6 anos) de 20 crianças, ao longo dos 3 anos lectivos.

A educadora de infância e a educadora especializada em educação especial pertencem ao Quadro de Agrupamento, seguindo portanto o grupo de crianças.

O pessoal auxiliar (a cozinheira e as assistentes operacionais) da componente de Apoio à Família, continuam as mesmas não sofrendo alterações.

No processo de intervenção a mãe parece estar atenta aos cuidados do filho e pede conselhos aos profissionais envolvidos, embora há alguns momentos que parece ficar aborrecida com as sugestões ou conselhos dados por estes.

2. Reflexão/Avaliação do Processo de Intervenção

2.1. Sinalização

Aquando da inscrição da criança no jardim de infância a educadora de infância do regular também notou que esta apresentava atraso de desenvolvimento. De imediato elaborou um relatório à coordenadora em que a informava acerca do desenvolvimento da criança, em Julho de 2005, acompanhado de uma declaração médica que referenciava a necessidade de uma intervenção especializada e caracterizava a criança por apresentar atraso global de desenvolvimento.

Após a criança ter sido sinalizada pela educadora de infância para o núcleo, a coordenadora promoveu uma reunião com a educadora especializada e com os restantes membros do núcleo na qual foi analisada esta situação. O Despacho conjunto 891/99 é omissivo em relação a esta questão, deixando ao critério de cada equipa de coordenação a definição dos seus próprios critérios de elegibilidade. Indefinição acaba por se traduzir numa cobertura irregular das situações, que ficam dependentes do parecer dos técnicos intervenientes.

De acordo com a legislação portuguesa vigente no momento da sinalização, a criança foi elegível para os serviços de educação especial, pelo facto de apresentar atraso grave de desenvolvimento.

2.2. Percurso da intervenção

Este período de intervenção/avaliação foi de extrema importância, pelo esclarecimento de que as expectativas mútuas, papéis e actividades dos pais e profissionais teriam que ser alvo de um consenso que permitisse delinear um programa. Desta forma, pretendeu-se responder adequadamente, às necessidades expressas por todos os intervenientes e, conseqüentemente, tomar decisões de mudança de curso na intervenção, caso fosse necessário.

De seguida, fez-se uma reflexão sobre a intervenção efectuada com esta família e a criança, sobre os resultados obtidos, bem como das dificuldades e limitações encontradas no seu percurso.

Apresenta-se em baixo de forma esquemática, o relato dos procedimentos no âmbito da intervenção, estes dados fazem parte integrante do PAFI, no entanto para ilustrar melhor o trabalho desenvolvido apresentam-se separadamente.

Quadro 5 - Procedimentos desenvolvidos na Planificação da Intervenção

| Reunião para construção do PIAF | Participantes |
|--|---|
| Intervenção em contexto | Mãe |
| Intervenção integrada nas rotinas | Educadora do ensino regular Educadora da educação especial |
| Intervenção | |
| Casa | Jardim de infância |

| Planificação semanal | Planificação semanal - Grelhas de planificação e avaliação |
|--|---|
| Reuniões formais de avaliação/intervenção mensais: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - educadoras - auxiliares de acção educativa - mãe | |
| Reuniões formais de avaliação/intervenção trimestrais | |
| <ul style="list-style-type: none"> - educadoras - auxiliares de acção educativa - mãe | |

A recolha de dados dos vários momentos de avaliação, seguiu os mesmos passos e instrumentos utilizados desde a 1ª avaliação, envolveu os mesmos intervenientes e realizou-se sempre antes e depois da intervenção.

2.3. Identificação das expectativas e prioridades da família

Nesta fase, o objectivo da educadora de infância, da educadora especializada e dos restantes intervenientes é identificar quais as expectativas da família a fim de poder responder e encaminhar a família para os serviços de que necessita e proceder à avaliação multidisciplinar da criança e da família, para poder planificar a intervenção e a forma de apoio a prestar.

O primeiro contacto directo da educadora especializada com esta família ocorreu em 07/09/2005, nas instalações do jardim de infância, onde se recolhe as informações acerca da família e da criança, e de igual modo se estabelece o tipo de intervenção a efectuar, a sua frequência e duração.

Desde logo, a prioridade da educadora especializada foi encetar um processo relacional empático, a fim de permitir um diálogo aberto e flexível onde os familiares pudessem expressar as suas opiniões acerca do processo da intervenção.

A mãe neste momento aceitou a intervenção e reconheceu que a criança tinha muitas dificuldades, o seu silêncio teve a ver com o receio de não aceitarem a inscrição do seu filho no Jardim de infância.

Uma vez que o encarregado de educação, neste caso a mãe aceitou este apoio, foram marcadas reuniões para observação/avaliação da criança e da família.

A mãe da criança foi falando nas suas preocupações e prioridades chegando a demonstrar algumas expectativas em relação à intervenção. Identificaram ainda as necessidades do filho, referindo que a sua prioridade é estimular o filho de modo a recuperar o *“tempo perdido”*.

Ao longo dos 3 anos lectivos a mãe culpabilizou-se por ter prestado pouca atenção ao filho. Está constantemente a pedir ajuda aos técnicos envolvidos para desenvolver o filho, de modo a *“que ele seja como as outras crianças da mesma idade”*.

Nestes contactos formais que manteve com a equipa, adoptou diferentes tipos de comportamento: inicialmente apresentava-se passiva e excessivamente concordante, mas à medida que a confiança foi aumentando passou a intervir mais nas reuniões expondo a sua opinião e dos restantes membros da família, chegando a fazer comentários mais íntimos.

Nos primeiros contactos expressa a sua vontade em não necessitar de visitas domiciliárias e a comprometer-se a dar as informações necessárias para a avaliação da criança e da família. A mãe expressa a sua vontade em ter uma vida *“normal como as outras famílias”*. Parece pretender uma intervenção *“normalizadora”* questionando sempre o *“porquê das reuniões da equipa”* perguntando *“porque estão sempre a reunir-se comigo? ...”*. Situação que vai sendo ultrapassada com a continuidade da intervenção da equipa e no último ano lectivo pede mesmo à equipa para marcar reuniões mensais.

2.4. Avaliação das necessidades, prioridades e recursos e da família

As informações sobre a família, suas características, necessidades, prioridades e recursos foram compilados através de dados obtidos das conversas informais, do preenchimento da Ficha de Anamnese utilizada no agrupamento, do preenchimento da Escala de Avaliação do Apoio Social à Família de Dunst, Jenkins e Trivette (1990). Estas necessidades que as famílias sentem vão-se alterando ao longo da intervenção segundo diferentes características, que vão desde necessidades *“crónicas e abrangentes, a temporárias e episódicas”* (Serrano, 2007, p.56). De facto, estas necessidades ao longo dos 3 anos de intervenção foram alvo de algumas mudanças de acordo com as necessidades e prioridades sentidas pela família, obrigando

necessariamente a proceder-se aos devidos reajustamentos e consequentemente à alteração dos seus interesses e prioridades.

A mãe apresenta uma certa ansiedade em relação à aquisição da Linguagem: *“O LP não fala como os colegas, mas vou recuperar o tempo perdido”*. Ao longo do período de intervenção revela sentimentos de culpa pelo atraso de desenvolvimento do filho, e isso reflecte-se nos vários contactos que mantém com a equipa *“tenho dado pouca atenção ao meu filho. Se tiver outro filho vou ser diferente, vou falar e brincar muito com ele”*.

Procedeu-se em conjunto ao levantamento das preocupações, necessidades e prioridades da família, para não ocorrer de modo algum, numa intervenção desarticulada e independente, onde cada profissional desenvolve os seus objectivos criando um conflito de situações à própria família. Acreditando-se portanto, que uma intervenção articulada, por sua vez cria uma relação de autoconfiança e segurança.

A tomada de decisões em relação ao processo de intervenção resultaram de uma relação colaborativa entre a família, representada pela mãe, e os diversos prestadores de serviços.

A equipa neste momento encontrava-se sem informações acerca das necessidades e preocupações da família e para tal, com a autorização da família procedeu-se à aplicação do Inventário das Necessidades da Família, que foi aplicado em forma de questionário. A mãe revelou um pouco mais as suas necessidades e revelou que gostaria de discutir com um profissional do programa as preocupações - no tópico Informação - relativamente ao crescimento e ao desenvolvimento das crianças, a aprender como lidar, falar e brincar com o filho, de modo a promover o seu desenvolvimento. De igual modo, queria obter mais informações acerca dos serviços aos quais o filho deveria usufruir no sentido de desenvolver as áreas em que está mais atrasado.

No ano lectivo 2005/2006 a família é encaminhada para os serviços de Pediatria do Desenvolvimento, para Pedopsiquiatria e terapia da fala. Pela forma como a mãe abordava o assunto parece estar muito ansiosa para dar início à terapia da fala, perante a morosidade dos serviços do Hospital Padre Américo, razão pela qual a família prefere que as sessões de terapia da fala sejam efectuadas numa Clínica privada. No entanto, os prazos do envio dos documentos para o pedido de

atribuição do subsídio da educação especial não respeitavam os prazos estabelecidos, o documento veio indeferido, sendo obrigada a aguardar pelos serviços públicos.

A família como neste momento se encontrava com algumas dificuldades económicas foi encaminhada para a Assistente da Segurança Social a fim de lhe ser atribuída o Abono e alguma ajuda que auxilie nas despesas com a prestação dos cuidados primários da criança (fraldas, alimentação, etc.).

No segundo ano lectivo em 2006/2007, abandona as consultas de pedopsiquiatria e de pediatria do desenvolvimento do Hospital Padre Américo, fazendo crer à equipa que a criança continuava a frequentar as consultas, contudo num dos contactos estabelecidos para monitorização a equipa apercebeu-se que a família optou por abandoná-los, segundo a família por incompatibilidade de horários. Face a esta situação, a Equipa do Agrupamento de Escolas (educadora titular do grupo, educadora da educação especial e psicóloga) reuniram-se novamente com a mãe e encaminharam-na, respeitando as suas necessidades e interesses, para uma Clínica privada, nomeadamente para os serviços de pedopsiquiatria, psicologia, assistente social da clínica e terapia da fala.

A criança tem mostrado algum progresso e neste momento a mãe pediu aconselhamento à equipa acerca de uma actividade para o “LP” participar nas férias de Verão. A equipa sugeriu-lhe dar continuidade às aulas de adaptação ao meio aquático, actividade integrada na piscina Municipal de Paredes no período de férias e ainda inscrever no Grupo de Bombos Infantil da freguesia, uma vez que o LP adora tocar tambor e é uma actividade gratuita.

Em 2007/2008, a criança engordou bastante o que lhe afectou a coordenação dos movimentos uma preocupação da família a descoordenação motora do filho. Assim sendo, a equipa através do Programa CRIE, com o conhecimento da mãe, integra a criança em hidroterapia.

Da aplicação da Escala de Avaliação do Apoio Social foi possível delinear o Mapa dos Apoios Formais e Informais desta família. A esta família constatamos que o apoio do marido e da sua mãe era imprescindível – *É bastante útil*, sendo os tios, os educadores e o médico de família e o psicólogo a seguir - *É muito útil*. Em terceiro plano aparecem os serviços sociais e de saúde – *É útil*, em quarto plano surgem os vizinhos – *Pouco útil*. Refere que os pais adoptivos do marido, não prestam qualquer

tipo de ajuda, pois são bastante idosos e precisam é de quem os ajude. Por último, aponta como *Não disponíveis* os outros pais, os grupos sociais e membros da igreja, mas que não necessita da sua ajuda.

Antes da elegibilidade a criança apenas usufrui dos serviços de Médico de Família, estes apoios foram alargando consoante as necessidades expressas pela família e pela criança ao longo do período de intervenção (conforme o quadro nº6):

Quadro 6 - Apoios Formais e Informais

| | Apoios Formais | Apoios Informais |
|----------------------------------|--|--|
| Antes de Setembro de 2005 | <p>- Médico de Família;</p> <p>Nota: o médico de família encaminhou a criança para o Pediatra do Desenvolvimento do Hospital Padre Américo.</p> | A avó materna, tios-avós paternos e vizinha. |
| Ano Lectivo 2005/2006 | <p>- Médico de Família;</p> <p>- Pediatra do Desenvolvimento;</p> <p>- Pedopsiquiatra;</p> <p>- Psicólogo;</p> <p>- Assistente Social encaminhou a família para receber o abono suplementar;</p> <p>- Jardim de infância: educadora titular do grupo, educadora da educação especial e auxiliares da acção educativa.</p> <p>Nota: Como não foi chamado para o serviço de terapia da fala pelo hospital, foi encaminhado para uma Clínica, sendo indeferido o Modelo 5020-A, pelo director da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), alegando incumprimento do prazo do pedido de atribuição do subsídio de educação especial. Está a aguardar para Terapia da fala)</p> | A avó materna, tios-avós paternos e vizinha. |
| Ano Lectivo 2006/2007 | <p>- Médico de Família;</p> <p>- Assistente social;</p> <p>- Pediatria do desenvolvimento, Pedopsiquiatra e Psicologia do Hospital Padre Américo;</p> <p>- Jardim de infância: educadora titular do grupo, educadora da educação especial e auxiliares da acção educativa.</p> | A avó materna tios-avós paternos e vizinha |
| Ano Lectivo 2007/2008 | <p>- Médico de Família;</p> <p>- Terapia da fala;</p> <p>- Psicologia;</p> <p>- Pedopsiquiatra;</p> <p>- Jardim de infância: educadora titular do grupo, educadora da educação especial e auxiliares da acção educativa.</p> | A avó materna, tios-avós paternos, tia-avó e prima materna |

Com a realização da Entrevista Baseada nas Rotinas de (EBR) de e R. A. McWilliam e Stacy Scott (2000) as educadoras e a família elaboraram o plano de

intervenção baseado nas rotinas da família com a informação fornecida por esta, de acordo com o desenvolvimento da criança e respeitando as preocupações e as prioridades da família.

2.5. Avaliação da criança

A avaliação foi realizada no consultório e no jardim de infância tendo como objectivo a compreensão da criança e família numa diversidade de situações e numa variedade de tarefas do seu contexto interactivo social.

Desta forma procedeu-se à recolha de informação com recurso a várias fontes e instrumentos de medida, cujos resultados, depois de analisados, estiveram na origem da selecção dos objectivos de avaliação e do desenvolvimento do PAFI.

A avaliação é realizada no jardim de infância, e em consultas tendo como objectivo a compreensão da criança e da família numa diversidade de situações e numa variedade de tarefas do seu contexto interactivo social.

Desta forma procedeu-se à recolha de informação com recurso a várias fontes e alguns instrumentos de medida, cujos resultados, depois de analisados, estiveram na origem da selecção dos objectivos do desenvolvimento do seu plano e da avaliação do desenvolvimento da criança e sua evolução.

2.5.1. Avaliação/Observação da criança a nível informal

Tal como já foi referido no capítulo anterior a avaliação/observação do LP realizou-se em contexto naturalista, em diferentes momentos, no contexto familiar e escolar sobre a forma como o LP estabelece as interacções com as pessoas e os objectos. De igual modo, procedeu-se à análise da informação recolhida junto da família e de documentos fornecidos, do boletim de Saúde Infantil, do Relatório de Pedopsiquiatria e da Ficha de Anamnese. Foi ainda observado em situações de brincadeira livre em contexto de casa e jardim de infância e através da observação do desempenho da criança em jogo estruturado e tarefas que lhe foram propostas pelos elementos da equipa.

Estes dados foram recolhidos em Outubro de 2005, 2006, 2007 e no final da intervenção em Junho de 2008. De seguida faz-se a exposição dos dados que se

encontram sintetizados e que podem ser consultados nos quadros situados em baixo (Quadro 7; Quadro 8 e Quadro 9).

Quadro 7 - Síntese dos comportamentos observados (idade cronológica de LP 35 meses)

| Níveis | Comportamentos |
|--|--|
| Motor | Anda em bicos de pés, gatinha e dá pequenos saltos. Necessita da ajuda do adulto para vestir e despir, mesmo as peças mais simples. Ao vestir os casacos não colabora. Abre e fecha peças de vestuário com velcro, sobe e desce um fecho quando o adulto prende a base. Tem dificuldade em descalçar-se sozinho. |
| Comunicação/Linguagem | Na linguagem compreensiva parece não compreender o que se lhe pede ou o que se lhe pergunta, limita-se apenas a sorrir. Este comportamento verifica-se quando se lhe pergunta “Onde está a professora?” “Onde está o Rui (colega da sala)?” Quando chamam pelo seu nome responde “ahhh”. Na Linguagem expressiva apenas emite algumas palavras, tais como mãaaa (para mamã), páaaa (para papá) e póooo (para carro). |
| Preensão Coordenação Óculo-manual | Pega no lápis e em objectos em preensão palmar e faz garatuja. Tem dificuldade na preensão do lápis. |
| Alimentação | Come a sopa com a colher, e a comida sólida com o garfo, embora necessite de ajuda porque aguarda pelo adulto para lhe dar a comida e quando o faz entorna-a. Ao beber líquidos molha a babete e a roupa. Ao lanche necessita de ajuda para comer o iogurte. Tem de sair da mesa quando termina porque começa a perturbar os colegas. |
| Cognição | Apresenta dominância do lado direito dos membros inferiores e superiores (pega nos objectos com a mão direita e chuta uma bola com o pé direito). Tem dificuldade em memorizar o seu cabide apesar de estar identificado com a sua fotografia, necessita de ajuda para arrumar ou ir buscar a mochila. |
| Autonomia | Na higiene pessoal não controla os esfíncteres, . Abre e fecha a torneira. |
| Socialização | É uma criança simpática está constantemente a sorrir. Tem momentos em que parece não saber manifestar as suas emoções, começa a rir com um sorriso e lentamente progride para o choro. Não empresta os brinquedos e quando outra criança agarra num deles torna-se violenta agredindo-a fisicamente. Para chamar a atenção dos colegas tem movimentos bruscos, agarra-os violentamente, o que acaba por assustar os mais jovens. Nesta situação de briga morde uma mão e com a outra agride. Brinca sozinho, não interagindo com os seus pares. Leva os brinquedos à boca. |

Quadro 8 - Síntese dos comportamentos observados (idade cronológica de LP 47meses)

| Níveis | Comportamentos |
|--------------|---|
| Motor | A nível da motricidade ampla atira uma bola, apanha uma bola com as duas mãos, mas às vezes deixa-a cair. Chuta uma bola. Corre em bicos de pés. Sobe escadas pela mão com 2 pés no mesmo degrau. Dá pequenos saltos com os pés alternados. Anda de triciclo. |

| | |
|--|--|
| | Na motricidade fina pega nos objectos em pinça fina. |
| Comunicação/Linguagem | Repete palavras utilizadas pelo adulto. A sua linguagem é pouco compreensível, aumentou o seu vocabulário no entanto ainda é reduzido. |
| Preensão Coordenação Óculo-manual | Faz jogos de encaixe e de enfiamentos em bolas grandes e utiliza a placa dos picos. Copia uma linha vertical e horizontal, um círculo. Tem dificuldade em virar uma página de um livro. |
| Alimentação | Come com a colher e o garfo, deixando entornar alguma comida, ainda necessita do auxílio do adulto. |
| Cognição | Dominância da mão e do pé direito. Responde ao ouvir o seu nome. Identifica e nomeia os nomes dos seus colegas, apresentando erros de articulação: omissão, substituição. Responde a perguntas simples utilizando “sim” e “não”. Responde à pergunta “Onde está?” Compreende ordens simples com duas ordens e executa-as. Emite palavras simples. Identifica e reproduz sons de animais conhecidos. Começa a identificar as cores primárias; Utiliza o material de acordo com a tarefa a realizar. |
| Autonomia | Escolhe onde quer trabalhar e com ajuda preenche o mapa de actividades. |
| Socialização | Brinca com os seus pares mas tem dificuldade em partilhar os brinquedos. Nas situações de briga com os seus pares morde uma mão e com a outra agride-os, rejeita pedir desculpa a seguir a uma briga. Brinca sozinho, não interagindo com os seus pares. Leva os brinquedos à boca. Não empresta os brinquedos e quando outra criança agarra num deles torna-se violenta agredindo-a fisicamente. |

Quadro 9 - Síntese dos comportamentos observados (Idade cronológica de LP 59 meses)

| Níveis | Comportamentos |
|--|---|
| Motor | Apresenta alguma descoordenação motora, corre devagar. Copia círculos e triângulos, pega no lápis em pinça, no desenho representa a realidade: casa, figura humana (com cabeça, olhos, nariz e boca, braços e pernas), desenha ainda paisagens borboletas, nuvens, casas. Escreve algumas letras maiúsculas por imitação e com a ajuda do adulto. |
| Comunicação/Linguagem | Fala com os seus pares e com os adultos. Responde adequadamente quando questionada. Apresenta um discurso inteligível fazendo-se compreender aos colegas e aos adultos. O seu discurso apresenta gaguez, e ainda apresenta discordância do singular e do plural, no feminino e no masculino, assim como na construção de frases. |
| Preensão Coordenação Óculo-manual | Faz enfiamentos com bolas grandes. Desenha a figura humana incompleta, Faz bolas com plasticina e o jogo dos picos. Apresenta dificuldade em dosear cola e tinta e em recortar com a tesoura seguindo um traço. |
| Alimentação | Come a refeição completa, utilizando a colher, o garfo e a faca. |
| Cognição | Conhece os nomes dos colegas da sala, assim como dos adultos e chama-os pelo seu nome. Nomeia em si as diferentes partes do corpo e nos colegas. Não reconhece em si a direita e a esquerda. Apresenta dificuldade em memorizar uma canção, um verso assim como acompanhar com os gestos as respectivas canções. Descreve |

| | |
|---------------------|--|
| | <p>acontecimentos recentes com ajuda. Apresenta pouco tempo de concentração e atenção no acolhimento e em tarefa, muda constantemente de actividade.</p> <p>Compreende e executa ordens simples quando solicitado, nomeadamente a pedido faz recados simples, por exemplo a pedido vai buscar uma folha, cola e tesoura.</p> <p>Recorda-se de acontecimentos passados a alguns dias.</p> <p>Discrimina imagens e sons, e identifica algumas texturas.</p> |
| Autonomia | <p>O Luís Pedro é uma criança autónoma, vai à casa de banho sozinha, anda e corre. Lava as mãos com sabão embora não as seque bem, necessita ainda da supervisão do adulto.</p> <p>Vai buscar o lanche, senta-se à mesa sozinha.</p> <p>Consegue iniciar e terminar uma tarefa sem necessitar da supervisão constante do adulto, excepto na área da pintura (suja a roupa e todo o espaço) e no computador (está constantemente a ligar e a desligar o computador). Começa a apresentar comportamentos desadequados quando está em público, por exemplo coloca constantemente as mãos nos órgãos genitais, grita para chamar a atenção do adulto e nos momentos mais tensos agita as mãos e a cabeça “flapping”.</p> |
| Socialização | <p>Com pares</p> <p>Apresenta dificuldade em interagir com os colegas, necessita do adulto para ensinar-lhe estratégias de socialização, já sabe defender-se utilizando a comunicação. Partilha objectos que traz de casa com os seus pares.</p> <p>Com adultos</p> <p>É simpático, em situação de conflito tenta impor-se fundamentando as suas razões.</p> |

2.5.2. Caracterização da criança através de avaliação com instrumento formal

Aplicação da Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II, dos 0 aos 5 anos, Tradução e Adaptação Portuguesa (2003). Com esta aplicação pretendeu-se avaliar o desempenho da criança, o que permitiu fazer uma análise das suas competências dos 3 aos 5 anos de idade. Tendo como objectivo delinear a intervenção procedeu-se à avaliação do seu desenvolvimento no início de cada ano lectivo e no final da intervenção, ao longo dos 3 anos. No entanto, neste trabalho como se pretendeu observar a evolução do desenvolvimento da criança e adoptando uma medida mais simplista para a apresentação do estudo faz-se apenas a apresentação dos dados no início de cada intervenção: de Outubro de 2005, 2006 e 2007 e no final da intervenção, nomeadamente em Julho de 2008.

Os dados obtidos nas várias fases da avaliação foram registados na Folha de Registo, para que depois de somada a pontuação pudéssemos averiguar o desempenho da criança.

De seguida, procedeu-se à transferência dos resultados obtidos de cada área de competências da Folha de Registo para a Folha de Perfil, de modo a estabelecer correspondência entre a primeira avaliação até à última. Possibilitando, deste modo, comparar em cada escala, a idade de desenvolvimento com a idade cronológica, bem como constatar quais as áreas mais fortes e as menos fortes. O seu registo visual e consistente permite avaliar o desenvolvimento, se está dentro dos padrões normais e caso seja necessário determinar uma avaliação complementar e também encaminhar para os serviços adequados.

De seguida faz-se a exposição dos resultados obtidos, dos respectivos momentos de avaliação, precedida por uma reflexão, sempre que se considere pertinente. Analisa-se, ainda, o desempenho da criança nas diferentes áreas de desenvolvimento.

Nas Competências Locomotoras ao longo dos vários momentos figuram-se os seguintes resultados: 11, 15, 17 e 17 pontos, apontando inicialmente para os 24 meses de desenvolvimento, evoluindo finalmente na terceira e na última avaliação, e estando nos 48 meses na última avaliação.

| CAPACIDADES LOCOMOTORAS (9-60 m) | | | | | |
|---------------------------------------|---|----|----|----|----|
| MOVIMENTO E BALANÇO | | | | | |
| 22 | Desloca-se rebolando e arrastando-se (10) | 1 | | | |
| 23 | Tenta gatinhar (por vezes para trás) (10) | 2 | | | |
| 24 | Caminha pela mão (12) | 3 | | | |
| 25 | Caminha agarrado à mobília ou empurrar brinquedos com rodas (12) | 4 | | | |
| 26 | Caminha sózinha, pés afastados e braços levantados para equilíbrio (15) | 5 | | | |
| 27 | Pés apenas um pouco afastados, já dá curvas e pára subitamente (15) | 6 | | | |
| 28 | Levantar um objecto do chão sem cair (18) | 7 | | | |
| 29 | Corre com confiança, pára e inicia com cuidado evitando obstáculos (18) | 8 | ✓ | | |
| 30 | Salta com pés juntos do último degrau (24) | 9 | | ✓ | |
| 31 | Consegue caminhar em "bicos dos pés" (30) | 10 | | ✓ | |
| 32 | Consegue correr em bicos dos pés (30) | 11 | | | ✓ |
| 33 | Salta num pé 3 passos (30) | 12 | | | ✓ |
| 34 | Marcha pé-ante-pé 4 passos (3 tentativas) (48) | 13 | | | |
| 35 | Mantém-se 8 segundos apoiado em cada pé (60) | 14 | | | |
| ESCADAS | | | | | |
| 36 | Sobe escadas de gatas e desce de "rabo" (18) | 1 | | | |
| 37 | Sobe escadas pela mão c/ 2 pés no mesmo degrau (24) | 2 | | | |
| 38 | Sobe e desce escadas acompanhado com 2 pés no mesmo degrau (24) | 3 | ✓ | | |
| 39 | Sobe (alterna pés) e desce (2 pés) escadas sózinha (30) | 4 | | ✓ | |
| 40 | Sobe e desce escadas sózinha - 1 pé em cada degrau (48) | 5 | | | ✓ |
| 41 | Sobe escadas a correr (60) | 6 | | | |
| PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES LOCOMOTORAS | | | 11 | 15 | 17 |

Figura 4 - Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Locomotoras.

Nas Competências Manipulativas com pontuação os 14, 19, 25 e 27, o que representa uma evolução significativa, chegando aos 60 meses na última avaliação. Nesta análise assinala-se a evolução da criança a nível do desenho, pelo que ao desenhar a figura humana a criança passou a colocar vários pormenores (cabeça, olhos, boca, nariz, orelhas, pescoço, corpo, membros superiores e inferiores com mãos, pés e dedos respectivamente).

| DATA DAS AVALIAÇÕES | | | | | | | | | |
|--|----|--|--|--|--|--|--|--|--|
| CAPACIDADES MANIPULATIVAS | | | | | | | | | |
| MÃOS | | | | | | | | | |
| Mãos fechadas e polegar flexido (1) | 1 | | | | | | | | |
| Olha para as mãos e brinca com os dedos (2) | 2 | | | | | | | | |
| Junta as mãos e aperta as palmas uma contra a outra (3) | 3 | | | | | | | | |
| Preensão palmar usando toda a mão (4) | 4 | | | | | | | | |
| Transfere objectos (5) | 5 | | | | | | | | |
| Segura 2 cubos um em cada mão e junta-os (6) | 6 | | | | | | | | |
| Pega num pequeno objecto entre polegar e indicador com pinça imperfeita (10) | 7 | | | | | | | | |
| Pinça correcta (12) | 8 | | | | | | | | |
| Alisa deliberadamente os brinquedos ao chão (12) | 9 | | | | | | | | |
| Vira páginas dum livro (várias de cada vez) (10) | 10 | | | | | | | | |
| Vira uma página de cada vez (21) | 11 | | | | | | | | |
| Pregos dentro da chavena em 30 seg. 10 + (3 tentativas) (20) | 12 | | | | | | | | |
| Pregos na placa em 30 seg. 8 + (3 tentativas) (20) | 13 | | | | | | | | |
| CUBOS | | | | | | | | | |
| Torre de 2 (15) | 1 | | | | | | | | |
| Torre de 3 (16) | 2 | | | | | | | | |
| Torre de 4 - 6 (24) | 3 | | | | | | | | |
| Torre de 7 + (24) | 4 | | | | | | | | |
| Copia ponte (20) | 5 | | | | | | | | |
| Control 3 degraus com 6 cubos após demonstração (18) | 6 | | | | | | | | |
| DESENHO | | | | | | | | | |
| Rabisco para cá e para lá (15) | 1 | | | | | | | | |
| Rabisco circular (16) | 2 | | | | | | | | |
| Imita linha vertical e/ou horizontal (24) | 3 | | | | | | | | |
| Imita círculo (24) | 4 | | | | | | | | |
| Imita cruz (24) | 5 | | | | | | | | |
| Copia quadrado (18) | 6 | | | | | | | | |
| FIGURA HUMANA | | | | | | | | | |
| Cabeça e uma outra parte (24) | 1 | | | | | | | | |
| Cabeça, pernas e (eventualmente) braços e dedos (18) | 2 | | | | | | | | |
| Cabeça, tronco, pernas e braços e outras características (20) | 3 | | | | | | | | |
| PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES MANIPULATIVAS | | | | | | | | | |
| 14 19 25 27 | | | | | | | | | |

Figura 5 - Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Manipulativas.

Nas Competências Visuais com a pontuação 13, 15, 18 e 19 assistimos a uma evolução positiva fruto do desenvolvimento da compreensão visual, levando a criança na última avaliação situar-se no item 83 (combina 10 cores).

| CAPACIDADES VISUAIS | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| FUNÇÃO (0-12 M) | | | | | | | | | |
| Volta-se para a luz difusa (10) | 1 | | | | | | | | |
| Segue brevemente foco a 30 cm distância (1) | 2 | | | | | | | | |
| Fixa a face ou objecto na linha da visão e segue-o com os olhos < 90° (1) | 3 | | | | | | | | |
| Segue objecto 180° (2) | 4 | | | | | | | | |
| Converge os olhos com a aproximação do objecto (1) | 5 | | | | | | | | |
| Aponta com o indicador com precisão para pequeno objecto (12) | 6 | | | | | | | | |
| COMPREENSÃO | | | | | | | | | |
| Observa objecto que cai e esquece-o rapidamente (5) | 1 | | | | | | | | |
| Olha para o local correcto à procura de objecto que cai (5) | 2 | | | | | | | | |
| Procura brinquedo escondido (5) | 3 | | | | | | | | |
| Atento ao movimento à distância (olha pela janela) (10) | 4 | | | | | | | | |
| PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES VISUAIS | | | | | | | | | |
| 13 15 18 19 | | | | | | | | | |

Figura 6 - Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Visuais.

Nas Competências Audição e Linguagem a evolução foi significativa situando-se entre os 9, 18, 18 e 19 pontos, pontuação que levou a corroborar a inexistência de problemas auditivos (Figura nº 7).

| AUDIÇÃO E LINGUAGEM | | | | | |
|----------------------------------|--|----|---|----|----|
| FUNÇÃO (0-12 M) | | | | | |
| 90 | Assusta-se com ruído súbito (18) | 1 | | | |
| 91 | Responde à voz ou som suave (2) | 2 | | | |
| 92 | Orienta-se para a voz da mãe (6) | 3 | ✓ | ✓ | ✓ |
| COMPREENSÃO | | | | | |
| 93 | Vira a cabeça em direcção a fonte sonora (8) | 1 | | | |
| 94 | Atento aos sons rotineiros (8) | 2 | | | |
| 95 | Compreende "não / adeus" (18) | 3 | | | |
| 96 | Reconhece o seu próprio nome (12) | 4 | ✓ | | |
| 97 | Mostra compreender os nomes de pessoas ou objectos familiares (12) | 5 | ✓ | | |
| 98 | Selecciona a pedido 2 objectos de 4 (15) | 6 | ✓ | | |
| 99 | Aponta para 2 partes do corpo – Nariz e mãos (18) | 7 | ✓ | | |
| 100 | Aponta para partes do corpo da boneca – olhos e barriga (18) | 8 | | ✓ | |
| 101 | Segue ordem de 2 passos – "Ó lá de beber à boneca" (24) | 9 | | ✓ | |
| 102 | Compreende os verbos das gravuras (24) | 10 | | ✓ | |
| 103 | Compreende as funções dos objectos das gravuras (30) | 11 | | ✓ | |
| 104 | Segue instruções com preposições (30) | 12 | | ✓ | |
| 105 | Compreende adjectivos de tamanho (30) | 13 | | ✓ | |
| 106 | Compreende negativos (30) | 14 | | ✓ | |
| 107 | Cumprir uma ordem com 2 instruções (18) | 15 | | ✓ | ✓ |
| 108 | Compreende questões mais complicadas (24) | 16 | | ✓ | ✓ |
| 109 | Cumprir ordem com 3 instruções (30) | 17 | | ✓ | ✓ |
| 110 | Compreende negativos em instruções complexas (30) | 18 | | ✓ | ✓ |
| PONTUAÇÃO DA AUDIÇÃO E LINGUAGEM | | | 9 | 18 | 18 |

Figura 7 - Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Audição e Linguagem.

Nas Competências de Fala e Linguagem obteve 9 pontos na primeira avaliação, o que corresponde à idade desenvolvimental de 15 meses, registando-se um aumento para 14, 16 e 20 pontos que corresponde aos 24, 30 e 48 meses respectivamente.

| FALA E LINGUAGEM | | | | | | |
|---|---|---|---|----|----|----|
| VOCALIZAÇÃO (0-12 M) | | | | | | |
| 111 | Sons guturais ocasionais (1) | 1 | | | | |
| 112 | Vocaliza quando satisfeito (2) | 2 | | | | |
| 113 | Ri e grita durante o jogo (5) | 3 | ✓ | | | |
| 114 | Palra continuamente para atrair atenção (8) | 4 | ✓ | ✓ | | |
| 115 | Imita sons dos adultos (tosse, b/r) (10) | 5 | ✓ | ✓ | ✓ | |
| LINGUAGEM EXPRESSIVA | | | | | | |
| 116 | Jargão incessante contendo essencialmente vogais e muitas consoantes (12) | 1 | | | | |
| PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES DA FALA E LINGUAGEM | | | 9 | 14 | 16 | 20 |

Figura 8 - Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Fala e Linguagem.

Nas Competências de Interação Social obteve 14 pontos no início da avaliação, aumentando para 19 na segunda avaliação, colocando o LP dois níveis acima da primeira avaliação, i.e., dos 15 meses de idade de desenvolvimento passou para os 30

meses na avaliação feita com 47 meses de Idade Cronológica (Figura 8). Podendo-se relacionar esta evolução com o aumento de interações sociais promovidas após a entrada no jardim de infância, visto que a criança contactava, até aí, muito pouco com outras crianças e adultos.

| CAPACIDADES DE INTERACÇÃO SOCIAL | | | | | |
|--|--|----|----|----|----|
| COMPORTAMENTO SOCIAL | | | | | |
| 133 | Sorri à estimulação social (1) | 1 | | | |
| 134 | Responde ao tratamento carinhoso (2) | 2 | | | |
| 135 | Gosta do banho e das rotinas higiénicas (3) | 3 | | | |
| 136 | Leva tudo à boca (4) | 4 | | | |
| 137 | Mostra-se irritado quando frustrado (10) | 5 | | | |
| 138 | Faz gracinhas e acena "adeus" (12) | 6 | ✓ | | |
| 139 | Curioso e atento às pessoas, objectos e acontecimentos à sua volta (13) | 7 | | ✓ | |
| 140 | Imita actividades simples da vida diária (15) | 8 | | ✓ | |
| 141 | Resistente e rebelde quando contrariado (16) | 9 | | ✓ | |
| 142 | Brinca c/ outras crianças mas não partilha brinquedos (24) | 10 | ✓ | ✓ | |
| 143 | Partilha brinquedos e a atenção dos adultos (30) | 11 | | ✓ | ✓ |
| 144 | Mostra-se preocupado com irmãos e amigos (35) | 12 | | ✓ | ✓ |
| 145 | Conforta activamente irmãos e amigos (36) | 13 | | ✓ | ✓ |
| 146 | Nomina o melhor amigo (43) | 14 | | ✓ | ✓ |
| JOGO | | | | | |
| 147 | Quando lhe é oferecida uma roca, agarra-a e abana-a para obter som (5) | 1 | | | |
| 148 | Encontra um objecto parcialmente escondido (6) | 2 | | | |
| DATA DAS AVALIAÇÕES | | | | | |
| 149 | Encontra rapidamente objecto escondido (12) | 3 | | | |
| 150 | Explora as propriedades e possibilidades dos brinquedos e outros objectos com interesse (15) | 4 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 151 | Brinca sozinho perto de pessoa familiar (18) | 5 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 152 | Empurra e puxa grandes brinquedos com facilidade (19) | 6 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 153 | Chuta bola pequena (21) | 7 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 154 | Alisa com a mão bola pequena (26) | 8 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 155 | Sabe aguardar pela sua vez no jogo (36) | 9 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 156 | Jogo imaginativo complicado, cumpre regras (60) | 10 | ✓ | ✓ | ✓ |
| PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES DE INTERACÇÃO SOCIAL | | | 14 | 19 | 23 |

Figura 9 - Folha de Registo da Pontuação das Capacidades de Interação Social

Nas Escalas de Capacidades Sociais e de Autonomia obteve 9 pontos inicialmente, aumentando consideravelmente para 16, subindo 3 intervalos, levando-o a situar-se dentro dos limites normais de desenvolvimento. Esta evolução manteve-se pontuando-se na segunda avaliação com 20 pontos aos 48 meses, em que o LP come sem entornar (item 164), tornando-se a área mais forte aos 59 meses, com 23 valores encontrando-se ao nível desenvolvimental de 60 meses, come sozinho não necessitando de ajuda durante toda a refeição (item 169) e veste-se/despe-se sozinho incluindo botões e fechos (item 179) (segundo consta na Figura nº 10).

| CAPACIDADES SOCIAIS DE AUTONOMIA (6-60 M) | | | | | |
|--|--|----|----|----|----|
| ALIMENTAÇÃO | | | | | |
| 157 | Segura no biberon quando está a ser alimentado (a) | 1 | | | |
| 158 | Tenta pegar na colher (a) | 2 | | | |
| 159 | Segura, morde e mastiga uma bolacha (1a) | 3 | | | |
| 160 | Bebe por um copo com ajuda (1a) | 4 | | | |
| 161 | Segura na colher mas não se alimenta (1a) | 5 | | | |
| 162 | Segura na colher, leva-a à boca mas não consegue deixar de entornar (1a) | 6 | ✓ | | |
| 163 | Segura na chávena com ambas as mãos e bebe sem entornar muito (1a) | 7 | ✓ | | |
| 164 | Come com colher sem entornar (1a) | 8 | | ✓ | |
| 165 | Levanta o copo, bebe e coloca-o na mesa sem dificuldade (a) | 9 | | ✓ | |
| 166 | Come perfeitamente com colher (a) | 10 | | ✓ | |
| 167 | Come com colher e garfo (a) | 11 | | ✓ | |
| 168 | Come perfeitamente com pouquíssima ajuda (a) | 12 | | ✓ | |
| 169 | Não necessita de ajuda durante toda a refeição (a) | 13 | | ✓ | |
| HIGIENE 1 (171 -175) HIGIENE 2 (176 - 180) | | | | | |
| 170 | Dá sinal quando está molhado ou com fezes (a) | 1 | | | |
| 171 | Dá sinal antes de fazer (irritabilidade / vocalização) (1a) | 2 | ✓ | | |
| 172 | Seco durante o dia (a) | 3 | | ✓ | |
| 173 | Verbaliza a necessidade de ir à toliete em tempo razoável (a) | 4 | | ✓ | |
| 174 | Genalmente seco durante a noite (a) | 5 | | ✓ | |
| 175 | Lava as mãos (a) | 1 | | ✓ | |
| 176 | Lava e seca as mãos e escova os dentes (a) | 2 | | ✓ | |
| 177 | Lava e seca mãos e cara, com competência (a) | 3 | | ✓ | |
| 178 | Veste-se e despe-se sozinho (a/ botões e fechos) (a) | 4 | | ✓ | |
| 179 | Veste-se e despe-se sozinho (incluindo botões e fechos) (a) | 5 | | ✓ | |
| PONTUAÇÃO DAS CAPACIDADES SOCIAIS DE AUTONOMIA | | | 16 | 16 | 16 |

Figura 10 - Folha de Registo da Pontuação das Capacidades Sociais e de Autonomia.

A área da Cognição foi igualmente aplicada, e ela é constituída por alguns itens das capacidades manipulativas, capacidades visuais, e interacção social sendo o resultado da soma dos itens assinalados na folha de cotação com um círculo à volta do número.

Na primeira avaliação das capacidades cognitivas o “LP” obteve 13 itens, realizou 4 itens nas capacidades manipulativas (cubos - 55,56; desenho - 61,62), nas capacidades visuais realizou 7 itens (compreensão - 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82) e na interacção social realizou 2 itens (jogo – 150, 152), estando mais de 2 intervalos abaixo da linha da idade cronológica, o que é significativo.

Na segunda avaliação conseguiu realizar 20 itens na cognição, na manipulação conseguiu realizar 7 itens (cubos - 55, 56, 57, 58; desenho - 61, 62, 63 e figura humana - 67), nas capacidades visuais realizou 9 itens (compreensão - 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84) e na interacção social realizou 3 itens (jogo – 150, 152, 155).

Na terceira realizou 27 itens na cognição, na manipulação conseguiu realizar 12 itens (cubos - 55, 56, 57, 58, 59; desenho - 61, 62, 63, 64, 65 e figura humana – 67, 68), nas capacidades visuais realizou 12 itens (compreensão - 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87) e na interacção social realizou 3 itens (jogo – 150,152, 155).

Na quarta e última avaliação realizou 32 itens na cognição, na manipulação conseguiu realizar 15 itens (cubos - 55, 56, 57, 58, 59, 60; desenho - 61, 62, 63, 64, 65, 66 e figura humana – 67, 68, 69), nas capacidades visuais realizou 13 itens

(compreensão - 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88) e na interacção social realizou 5 itens (comportamento social – 144; jogo – 150, 152, 155 e 156).

Após esta breve análise dos resultados do Teste de Avaliação de Competências de Desenvolvimento, elaboramos a Folha de Perfil que está preenchida para podermos comparar os resultados assinalados que correspondem quer à idade de desenvolvimento nas várias áreas de competências, quer à idade cronológica que se encontra escrita nas extremidades de cada linha de perfil de avaliação nos diferentes momentos de avaliação. Destaca-se ainda, as áreas mais fortes e as menos fortes e assinalando-se as áreas onde o LP apresenta atraso de desenvolvimento comparativamente à norma do desenvolvimento da população da mesma faixa etária.

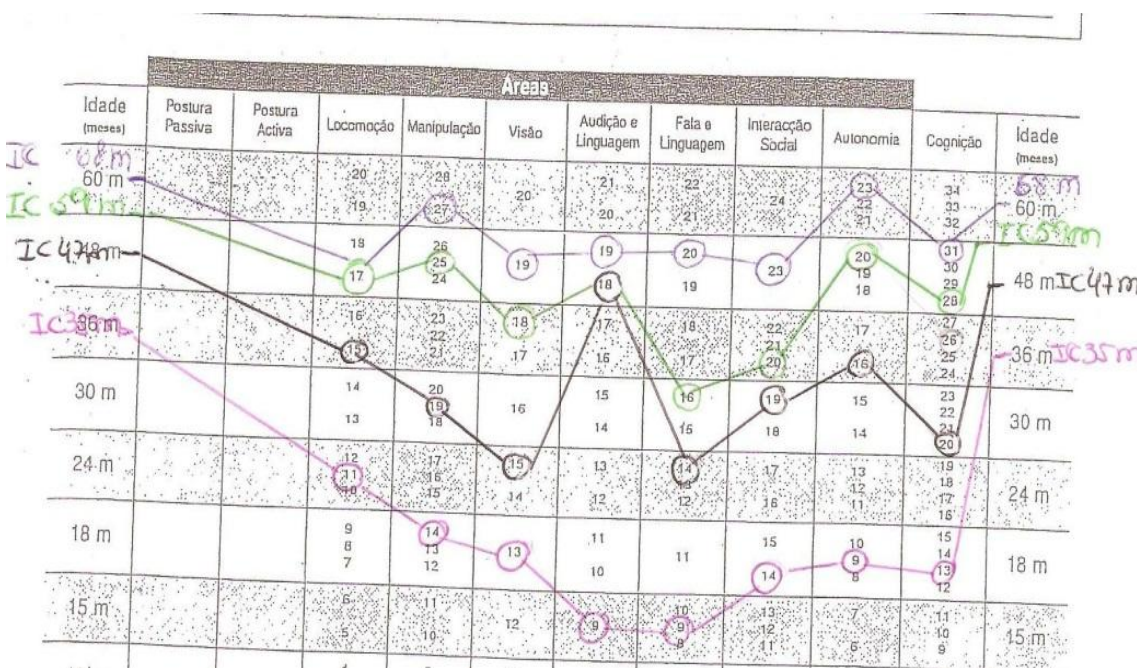


Figura 11 - Folha de Perfil

Na primeira aplicação do primeiro Teste de Avaliação do Desenvolvimento em Outubro de 2005, com 35 meses os valores das diferentes áreas de competência situavam-se entre os 24 meses (locomoção, encontrando-se dois intervalos abaixo da idade cronológica) e os 15 meses (audição e linguagem, fala e linguagem e interacção social, situados quatro intervalos abaixo da sua idade cronológica).

A nível cognitivo apresenta um resultado superior a um intervalo abaixo da idade cronológica, que indica um atraso significativo.

Na segunda aplicação em Outubro de 2006, já com 47 meses de idade, no que respeita às escalas de competência da visão e da fala e linguagem encontra-se dois intervalos abaixo da sua idade cronológica, no entanto apresenta uma evolução positiva. Considera-se ainda as escalas de competência menos fortes, precedida pela manipulação, interacção social e da cognição, registando-se aí um aumento significativo destas duas escalas. As escalas de competência consideradas fortes encontram-se a nível das escalas de locomoção e autonomia, sobressaindo a audição e linguagem que se encontra ao nível da sua idade cronológica. Verifica-se um aumento considerável a nível de aquisição de competências do LP, resultado de uma postura activa perante tudo o que rodeia. Relembra-se que o LP desde o seu nascimento até à entrada no Jardim de infância acompanhava a mãe na fábrica de confecção, sendo pouco estimulada pelo adulto.

Na terceira avaliação em Outubro de 2007, com 59 meses, assiste-se a uma evolução constante, variando entre os 36 e os 48 meses de idade de desenvolvimento. Estando a fala e linguagem nos 30 meses, constatando-se serem as áreas menos fortes. Distingue-se a autonomia como a área de competência mais forte, no entanto a manipulação, a visão e a cognição surgem com uma subida acentuada.

Na última avaliação em Julho de 2008, com 68 meses a criança apresenta-se apenas com um intervalo abaixo, considerando-se pouco preocupante. As áreas fortes mantêm, a manipulação e a autonomia. Verifica-se ainda, um aumento considerável a nível da fala e linguagem e da interacção social, levando a parecer que o desenvolvimento da fala e linguagem levou ao enriquecimento das interacções sociais.

De seguida faz-se uma exposição de um gráfico (Gráfico nº1) para analisarmos a evolução da criança.

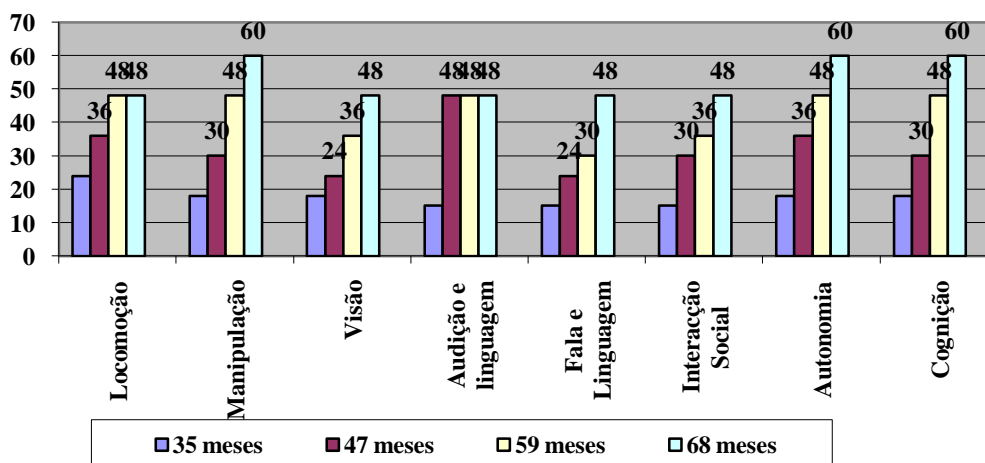


Gráfico 1 - Avaliação do Desenvolvimento do LP

Legenda do gráfico: Idade cronológica do LP 35 meses; 47 meses, 59 meses e 68 meses.

De uma análise global, verifica-se que a evolução do LP é constante, destacando-se as áreas da manipulação e da autonomia.

Na área da locomoção, visão, fala e linguagem interação social e autonomia assiste-se a uma evolução gradual ao longo dos 3 anos de intervenção. Na área da audição e linguagem a evolução é drástica dos 35 meses para os 47 meses, contudo permanece constante dos 47 meses para os 68 meses, na área da cognição verifica-se uma evolução gradual e notória dos 35 meses aos 59 meses.

Avaliação Médica

A criança tem vindo a ser acompanhada pelo médico de família, do Centro Saúde desde que nasceu e perante a persistência do atraso no desenvolvimento, a médica encaminha a família para uma consulta de Desenvolvimento, no Hospital Padre Américo, sendo ainda aconselhada a inscrever a criança no jardim de infância, de modo a aumentar a sua estimulação.

Nesta primeira consulta o Pediatra do Desenvolvimento, na qual esteve presente a educadora especializada, a criança foi encaminhada para o serviço de pedopsiquiatria.

Foram realizados vários tipos de avaliações e exames complementares, no entanto ainda não existe diagnóstico quanto à etiologia, apenas existe um relatório da pedopsiquiatria segundo o qual a criança apresenta “*atraso global de desenvolvimento, com afectação da linguagem, da aprendizagem e da socialização*”.

No ano lectivo 2006/ 2007 a pedido da mãe troca estes serviços ministrados no Hospital Padre Américo para uma Clínica privada, que segundo a família vai de encontro dos horários da família.

Ao mudar de pedopsiquiatra, em Setembro de 2007 a criança apresentou alguma resistência em colaborar nas consultas, o que anulou os resultados de algumas escalas e testes aplicados, segundo o comentário da nova pedopsiquiatra.

Das informações trocadas entre os médicos e técnicos envolvidos com a educadora da sala, educadora especializada e família, a criança apresenta características intelectuais e mesmo físicas, que num conjunto relembram algumas síndromes, tais como orelhas grandes, prognatismo e face alongada, assim como a fixação da criança por certos temas, dificuldade em manter ciclos de comunicação, e parecer estar muito ligado às rotinas, registo de estereotipias como o *flapping* e morder as mãos, impulsividade e alguma ecolália. No entanto ainda não lhe foi feito outro diagnóstico para além do já conhecido “*atraso de desenvolvimento global*”, apesar da criança apresentar alguns comportamentos que se relacionam com o Síndrome do autismo e neste momento se encontrar já com 7 anos, ainda não existe um diagnóstico conclusivo.

Após esta fase procedeu-se à elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) e de um Programa Educativo (PE), no entanto neste caso procedeu-se a um levantamento tendo como alicerce um Plano de Apoio à Família Individualizado, ao longo dos três anos lectivos, reflectindo numa filosofia centrada na família. Seguidamente expõe-se os procedimentos considerados na sua elaboração.

3. Desenvolvimento do Plano de Apoio à Família Individualizado (PAFI)

Nesta fase após um contacto mais estreito com a família e em função de todos os procedimentos utilizados durante a avaliação, a equipa e a mãe reúnem-se para reequacionar as expectativas para a intervenção. Nos momentos de elaboração do PAFI encontra-se a mãe, o pai está ausente nesta reunião, por se encontrar a trabalhar e confia à mãe todas as decisões. Em conjunto com a equipa a mãe propõe-se definir os objectivos da intervenção para o contexto familiar e pré-escolar. Com ajuda da equipa refere as suas forças, necessidades e preocupações. Identifica também as áreas fortes da criança e as competências que têm de resolver inicialmente, bem como a importância de

cada um desses factores. Destes contactos recolheram-se dados sobre a família que nos dão evidências sobre o seguinte âmbito: *“Quem somos? Posso contar com ...; A nossa criança: é capaz de...; Tem dificuldades de ...; O que temos de bom na nossa família ...; O que nos preocupa ...; O que precisamos resolver e porque é importante ...; O que vamos fazer ...; O que precisamos fazer ...; Quem faz ...; O que conseguimos ...”*.

A equipa inicialmente era constituída pelas educadoras e pela mãe da criança, foi crescendo à medida que foram sentidas necessidades de integrar mais técnicos.

No primeiro ano, os técnicos envolvidos mantinham contactos pontuais e não proporcionavam oportunidades de trabalho co-participativo. Havia pouca troca de informações e neste processo parece persistir ainda o método tradicional de trabalho, em que os técnicos são os peritos.

Com a mudança de entidade de prestação de serviços foi possível um trabalho em parceria. Desde então, partilham-se informações e desenha-se um programa de intervenção à criança, utilizando objectivos e estratégias centradas nas necessidades da criança expressa pela família e de modo a desenhar um programa individualizado compatível com as necessidades e interesses da criança e da família. Este foi planeado, sendo considerado a intervenção em contexto familiar e em contexto de jardim de infância, de acordo com as rotinas destes dois contextos, de modo a permitir uma participação activa da criança com NEE, visando o seu desenvolvimento global.

A equipa teve como objectivo delinear uma intervenção centrada na família, na qual todos os intervenientes fossem parceiros em todas as fases do processo, em que existe uma relação de parceria, de cariz horizontal entre a família e os profissionais, para tal estes últimos adoptam uma atitude de capacitar a família, através da criação de oportunidades e meios, para que esta utilize as suas próprias competências e adquira outras que lhes permitam encontrar soluções para satisfazer as suas próprias necessidades e a do seu filho. Para tal os profissionais adoptam os conceitos de:

“enabling” – que pode ser traduzido em capacitar – através de capacitar criando oportunidades e meios, para que as famílias utilizem as suas próprias competências e adquiram outras que lhes permitam encontrar soluções para satisfazer as suas próprias necessidades e as dos seus filhos.

E de “empowering” – que pode ser traduzido em fortalecer ou corresponsabilizar – a capacidade das famílias atingirem as suas aspirações e satisfazerem as suas

necessidades, enfatizando a noção de controlo sobre as situações como um objectivo nesse processo, no sentido de adquirirem uma atitude “proactiva”.

A intervenção à criança foi à priori, dimensionada como um acto que pretendia a identificação e estimulação das capacidades do LP, valorizando as forças da família, implicando e estimulando a participação desta em todo o processo, ajudando-a a adquirir uma atitude “proactiva”.

Da necessidade sentida pela família de querer estimular o desenvolvimento da criança e de acordo com as suas características específicas, o PAFI contempla objectivos, estratégias de intervenção focadas em tarefas que visam o desenvolvimento global da criança: cognitivo, linguagem, motor e socialização. Segundo McWilliam (2003), Tocci e Harbin (1995, citado por Almeida, 2007) sugerem, muitas das vezes são as famílias que estão a perpetuar um modelo centrado na criança, afirmando que ao se trabalhar orientados para a criança, os profissionais estão a ir ao encontro dos desejos da família e, portanto, estão a intervir centrados na família.

Neste estudo de caso ocorre exactamente esta situação, numa fase inicial a família confia e prefere ouvir o profissional, apresentando alguma resistência quando era abordada para, em conjunto, definir os objectivos a desenvolver determinadas competências, dizendo apenas: “*Vocês é que sabem o que é melhor para o meu filho...*”. No entanto, a equipa através dos encontros informais ia descobrindo os interesses da família e ia ajustando consoante as suas necessidades. Assim sendo, logo foram compreendendo a importância da sua autenticidade e à medida que se vai estabelecendo confiança entre os vários parceiros, a mãe vai alterando o seu comportamento e começa a partilhar abertamente as preocupações e necessidades da sua família.

Aquando da avaliação da criança e da família pela família da criança, educadora especializada, da educadora titular do grupo e da psicóloga procedeu-se à elaboração da Planificação do PAFI dos anos lectivos 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008, conforme os quadros nº10, 11 e 12 abaixo apresentados.

Quadro 10 - Planificação do PAFI (ano lectivo 2005/2006)

| | | |
|--------------------------|---|---|
| Quem somos? | Mãe, pai, avó e LP | |
| Posso contar com: | Tios, que são solteiros e têm possibilidades financeiras e ajudam bastante a família, médica do Centro de Saúde, a assistente social, educadoras do jardim e auxiliares da acção educativa. | |
| A nossa criança | é capaz de: | Andar; beber pelo biberão sem ajuda; mastigar e engolir alimentos sólidos; descer as escadas de rabo no degrau; balançar-se e embalar-se ao som da música; brincar sozinho; responder ao “adeus”; dizer mãaaa... para mãe, páaa... para pai e póoo... para carro. |
| | Tem dificuldades de: | Controlar a baba, controlar os esfíncteres, falar, subir e descer escada. Ser expressivo (sorri e chora em |

| | | |
|---|--|--|
| | | simultâneo); vestir; despir peças simples de roupa; comer com a colher; ficar sem sesta; afastar-se da família; Emprestar brinquedos ou partilhar material; Em limpar o nariz. |
| <i>O que temos de bom na nossa família:</i> | Vivemos juntos e damo-nos bem, todos procuram saber o que é melhor para o LP, “a minha mãe ajuda-nos muito, ajuda-nos a tomar conta do LP, transporta-o para o jardim de infância, leva-nos às consultas”; | |
| <i>O que nos preocupa:</i> | As despesas das fraldas do LP e o atraso de desenvolvimento do LP: nomeadamente emitir poucas palavras e usar fralda de dia; Dificuldades em permanecer a tempo inteiro no jardim de infância. Não partilhar brinquedos com as outras crianças. | |
| <i>O que precisamos resolver e porque é importante:</i> | Seja capaz de afastar-se da família; falar e ser entendido por todos; participe em todas as actividades do jardim de infância; seja capaz de brincar sozinho e durante algum tempo. Precisamos saber como ajudar o nosso filho a aprender a chamar pelo adulto ao acordar, a ajudar a vestir-se e a comer. | |
| <i>O que vamos fazer</i> | <i>O que precisamos fazer:</i> | Estimular mais o LP, brincar com ele, falar com ele, dar-lhe brinquedos adequados. Desenvolver os mesmos objectivos planeados para as outras crianças da mesma idade da sala, com as respectivas adequações de modo a promover o desenvolvimento global da criança (ver em Anexo C). Fazer o desfralde. Aguardar pela consulta de Pediatria do Desenvolvimento do LP, no Hospital Padre Américo de Penafiel. Conseguir terapia da fala do Hospital Padre Américo. Obs.: perante a falta de vaga pelo Hospital, preferem trocar para os serviços de uma Clínica privada. Como não respeitou os prazos do envio de documentos de pedido de atribuição do subsídio da educação especial, não foi aceite, tendo de aguardar pelos serviços públicos. O LP consiga brincar sozinho e deixe a mãe cozinhar; que aprenda a comer sozinho. A chamar pelo adulto quando acorda, sair da cama para fazer xixi e ajudar a vestir-se. |
| | <i>Quem faz:</i> | Mãe, educadora do grupo e a educadora da educação especial e a psicóloga. |
| | <i>O que conseguimos:</i> | Aumentar o vocabulário do LP. Ter consultas de Pediatria do desenvolvimento e Psicologia, no Hospital Padre Américo de Penafiel. Abono para as fraldas no início do ano através da assistente social, no final do ano em Junho o LP começou a controlar os esfíncteres. O psicólogo e a educadora especializada serviram de modelo para a mãe aprender como lidar com o filho. A educadora especializada foi fornecendo ao longo do ano informações acerca do desenvolvimento de uma criança. A educadora da sala foi emprestando material para a mãe poder brincar com o filho (livros, jogos, etc.). A avó da criança começou a acompanhar a criança às aulas de adaptação do meio aquático. O LP chama pela mãe quando acorda, vai à casa de banho e ajuda a mãe a vesti-lo, colaborando. |

Quadro 11 - Planificação do PAFI (ano lectivo 2006/2007)

| | | |
|-------------------------|--|---|
| <i>Quem somos</i> | Mãe, pai, avó e LP | |
| <i>Posso contar com</i> | tios, médica do Centro de Saúde, pediatra do desenvolvimento, pedopsiquiatra, psicólogo e terapeuta da fala e assistente social do centro “Comunicar”, educadoras da sala e auxiliares da acção educativa. | |
| <i>A nossa criança</i> | <i>é capaz de:</i> | Brincar com 2 crianças; Aumentou consideravelmente o seu vocabulário, diz algumas palavras mais complexas e já começa a construir frases simples |
| | <i>Tem dificuldades de:</i> | Partilhar brinquedos; Fazer xixi de pé na sanita; Vestir calças e camisolas; Almoçar correctamente uma refeição. Em construir frases simples correctas; Desabotoar/abotoar botões grandes; Em manter-se em |

| | |
|--|--|
| | jogo com 2 ou 3 crianças durante algum tempo; Cantar para a família. |
| <i>O que temos de bom na nossa família</i> | Somos uma família unida. |
| <i>O que nos preocupa</i> | O atraso de desenvolvimento de LP; com o acidente de trabalho do pai a família não tem disponibilidade para cuidar do LP. |
| <i>O que precisamos de resolver</i> | O atraso da linguagem; quem fica se encarrega da criança quando a família não tem possibilidades de ir buscar a criança ao jardim de infância. |
| <i>O que vamos fazer</i> | <p>O que precisamos fazer: Encontrar quem fique com o LP nas horas do prolongamento de horário, da Componente de Apoio à Família; Ensinar o LP a ajudar a vestir peças simples de roupa.</p> <p>Desenvolver os mesmos objectivos planeados para as outras crianças da mesma idade da sala, com as respectivas adequações e embutidas na rotina, de modo a promover o desenvolvimento global da criança (ver em Anexo C).</p> <p>Quem faz: Mãe, educadora do grupo e a educadora da educação especial, o psicólogo e a auxiliar da Componente de Apoio à Família.</p> <p>O que conseguimos:</p> <p>As consultas de psicologia, pedopsiquiatria e terapia da fala na clínica privada “Comunicar”. A pedopsiquiatra medicou o LP e neste momento encontra-se mais calmo.</p> <p>As auxiliares da Componente de Apoio à Família ficam com o LP, enquanto a família necessita de ajuda. Posteriormente uma tia e a prima começaram a vir buscar o LP ao jardim de infância.</p> <p>O LP já consegue acompanhar as outras crianças do grupo com apenas algumas adequações curriculares. Faz todas as tarefas como os seus pares, necessitando apenas de alguma ajuda</p> <p>A sua evolução é notória nas várias áreas curriculares.</p> |

Quadro 12 - Planificação do PAFI (ano lectivo 2007/2008)

| | | |
|--|---|--|
| <i>Quem somos</i> | Mãe, pai, avó e LP e irmã de LP | |
| <i>Posso contar com</i> | tios que são solteiros e têm possibilidades financeiras e ajudam bastante a família, pedopsiquiatra, psicólogo e terapeuta da fala, educadoras do jardim e auxiliares da acção educativa. | |
| <i>A nossa criança</i> | <i>é capaz de:</i> | Em esperar pela sua vez; grita para chamar a atenção do adulto; |
| | <i>Tem dificuldades de:</i> | Partilhar brinquedos; Dar laço nos atacadores Fazer xixi de pé; Estar quieto; Controlar a agressividade; A aguardar pela sua vez. |
| <i>O que temos de bom na nossa família</i> | Sermos unidos e termos mais pessoas para nos ajudar, “fizemos as pazes com a minha tia e a minha prima, neste momento elas já se disponibilizaram a vir buscar o LP ao jardim de infância e ficar com ele quando não podermos”. | |
| <i>O que nos preocupa</i> | A instabilidade emocional da criança. | |
| <i>O que precisamos de resolver</i> | A instabilidade emocional e a ansiedade, a linguagem e a descoordenação motora. | |
| <i>O que vamos fazer</i> | <i>O que precisamos fazer:</i> | Desenvolver os mesmos objectivos planeados para as outras crianças da mesma idade da sala, com as respectivas adequações e embutidas na rotina, de modo a promover o desenvolvimento global da criança (ver em Anexo C). Encontrar hidroterapia para desenvolver a coordenação motora global e fina. Procurar uma actividade lúdica para o LP nos tempos livres. |
| | <i>Quem faz:</i> | Educadoras, terapeuta ocupacional, senhores responsáveis pelo grupo de bombos, mãe e avó. |
| | <i>O que conseguimos:</i> | Integrar o LP no grupo de bombos infantis e no programa CRIE; Fazer parceria com a Câmara para disponibilizar transporte e uma tarefa para acompanhar a criança nas viagens e na hidroterapia. A pedopsiquiatra alterou a medicação porque a outra não estava a ter os resultados procurados. |

4. Intervenção

A intervenção decorreu ao longo de 3 anos lectivos, no cenário da sala de actividades do jardim de infância, bem como em contexto familiar. No cenário do pré-escolar a intervenção foi desenvolvida pela educadora especializada em consonância com a educadora do grupo e o restante pessoal não docente. No contexto de casa a intervenção foi desenvolvida pela própria família.

Todas as decisões e programação foram planeadas em conjunto com todos os intervenientes no processo, bem como a organização dos apoios e recursos a serem disponibilizados, nomeadamente a educadora especializada, a educadora do regular e a auxiliar da acção educativa.

Nos primeiros meses da inclusão a família e as educadoras decidiram que o LP apenas frequentaria o jardim de infância da parte da manhã, participando na hora de almoço e de seguida ia para casa. Esta decisão prendeu-se essencialmente com alguns factores:

1º O LP estava habituado a dormir a sesta a seguir ao almoço, e como é ainda muito jovem e imaturo a família considerou importante a criança ir para casa fazer a sesta para não quebrar a rotina bruscamente, uma vez que no jardim de infância não existiam condições. Gradualmente foi ficando até mais tarde de modo a permanecer durante mais tempo e permanecer a tempo inteiro;

2º A família considerava importante o LP participar no almoço, preferia que a criança iniciasse a intervenção no almoço quanto antes e só de seguida regressar a casa.

3º O facto do LP apresentar atraso de desenvolvimento global, levou à equipa reflectir sobre quais os momentos a intervir de forma sistemática, mais precisamente em que momentos a educadora especializada e a educadora do regular estariam presentes. Após esta reflexão considerou-se importante a intervenção se realizar de manhã, de modo a intervir nos momentos da rotina: acolhimento, actividades, lanche, recreio e comunicação. Ficando estabelecido que a educadora especializada daria apoio 2 vezes por semana durante 3 horas, das 9h00 às 12h00. A auxiliar da acção educativa e as tarefeiras tiveram um papel bastante activo neste processo, para isso ficou estabelecido quais as funções a desempenhar nos momentos em que a educadora especializada não se encontrava no jardim de infância, os procedimentos a terem e o que se esperava na sua

intervenção, de modo a ser dada a continuidade, ao trabalho que estava a ser implementado.

No 2º ano o tempo de apoio da educadora especializada manteve-se com as 6 horas semanais, tal como no ano anterior.

No 3º ano beneficiou de apoio especializado durante 8 horas semanais, 2ª e 5ª feira das 9.00h às 12.00h, e 5ª feira de tarde das 13.30h às 15.30h, visando preparar a criança para a transição de ciclo, nomeadamente para o 1º ciclo, segundo vontade expressa pela família.

O LP desde o primeiro ano da intervenção que participou em todas as actividades e nos diferentes momentos da rotina da sala de actividades, participou ainda em todas as actividades proporcionadas no jardim de infância, nomeadamente expressão musical, adaptação ao meio aquático e expressão corporal. A criança não beneficiou da Componente de Apoio à Família que funciona das 15h.30 às 18.00h porque a família considerou importante a criança ir para casa para descansar.

4.1 Avaliação do contexto de jardim de infância (Passo 1 do modelo)

Nesta fase antes da intervenção, propriamente dita e seguindo uma filosofia do Modelo Construção de Blocos, procedeu-se à avaliação da qualidade da sala, de modo a fazer as devidas alterações para solucionar os problemas identificados. O formulário usado para o efeito foi preenchido pela educadora do regular e pela educadora especializada no início do ano lectivo 2005/2006, desta avaliação constatou-se que a sala é agradável para as crianças do grupo, que estas são envolvidas activamente nas diversas actividades propostas, oferece planos de actividades e de aprendizagem, bem como segurança física e emocional, conforme se pode verificar no quadro nº13

Quadro 13 -Avaliação Qualidade da Sala do Jardim de Infância

| Indicadores | Sim | Não | Não tenho a certeza | Exemplos |
|--|-----|-----|---------------------|---|
| 1. As crianças passam a maior parte do tempo a brincar e a trabalhar com materiais ou com outras crianças? | X | | | As crianças estão em diferentes actividades a maior parte do tempo (consultar Anexo A - Foto nº1) |
| 2. As crianças têm acesso a actividades variadas ao longo do | X | | | De acordo com os diversos momentos da rotina e de acordo com a planificação semanal (ver |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| dia? | | | | Anexo A - Foto nº2), contemplada no diário de grupo (ver Anexo A - Foto 3). |
| 3. As educadoras trabalham com uma criança, em pequenos grupos e em grande grupo em tempos diferentes durante o dia? | X | | | De acordo com os momentos da rotina do MEM: -grande grupo (verificar Anexo A - Foto nº4) -pequenos grupos (ver Anexo A - Foto nº5) -trabalho individual (consultar Anexo A Foto nº6) |
| 4. A sala está decorada com trabalhos artísticos das crianças, a sua própria escrita e as histórias que elas criaram? | X | | | As paredes são decoradas com os projectos, listas de projectos, inventário da lista de material de cada oficina, receitas de culinária que são elaborados pelas próprias crianças ao longo do ano. (consultar Anexo A - Foto nº7). |
| 5. As crianças aprendem em contextos significativos relevantes para os seus interesses e experiências)? | X | | | Sala organizada por várias áreas, denominadas por ateliers ou oficinas (consultar Anexo A - Foto nº8, 9, 10, 11, 12 e 13). |
| 6. As crianças trabalham em projectos, e têm períodos de tempo para brincar e explorar? | X | | | Realização de projectos baseados nas experiências, opiniões e ideias das crianças que respeitam o seu ritmo individual e calendarizado segundo as suas opções (ver Anexo A Foto nº14 – Lista de projectos e Foto nº15 – Comunicação ao grupo) |
| 7. As crianças têm oportunidades para explorar e brincar? | X | | | Calendarizado de acordo com a rotina (confirmar Anexo A - Foto nº2) |
| 8. A Educadora lê livros às crianças individualmente e em pequeno grupo? | X | | | A leitura e exploração de livros é feita em grande grupo, em pequeno grupo e individualmente (ver Anexo A - Foto nº16) |
| 9. O currículo está adaptado para os alunos que estão mais avançados e para aqueles que precisam de ajuda adicional? | X | | | O Currículo MEM vai de encontro às necessidades de cada criança. O educador tem tempo planeado para o trabalho autónomo e para o acompanhamento individual para as crianças com um plano individual de trabalho periódico. O educador trabalha rotativamente, usando o ensino interactivo com as que precisam de acompanhamento individual. |
| 10. As crianças e suas famílias sentem-se seguros e confortáveis no programa desenvolvido? | X | | | A maioria das crianças estão felizes quando chegam e no decorrer das actividades. Os projectos a desenvolver, assim como actividades escolhidas partem deles. Os pais participam activamente nas actividades propostas (e muitas das vezes são solicitados a desenvolvê-las para o grupo). Há um mapa de actividades, na entrada do jardim de infância, para os pais que querem participar marcarem o dia e a hora e o tipo de actividade que desejam realizar (consultar em Anexo A - Foto nº17 e 18). |

A equipa, ao analisar os indicadores reveladores da qualidade da sala, constatou que a sala do jardim de infância reunia as condições necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças do grupo, bem como do LP.

4.2. Planificação do horário (Passo 2 no Modelo Construção de Blocos)

Após a avaliação da qualidade da sala a equipa procedeu à planificação do horário, sendo de realçar que o horário definido segue a planificação semanal, de acordo com os princípios do MEMP e foi ajustado ao grupo. Segundo este modelo o horário é estabelecido a partir da negociação democrática da educadora com o grupo, todas as semanas. Assim sendo, o horário apresentado é um modelo de horário que foi sofrendo algumas alterações, de modo a responder aos interesses das crianças.

A organização do dia é indispensável para criar um ambiente seguro onde o desenvolvimento da criança vai acontecer. Daí que a rotina diária da sala de actividades ao longo dos 3 anos foi adequada ao grupo sempre que se considerou necessário. De seguida expõe-se a rotina numa sala de jardim de infância.

Na parte da manhã, entre as **9h00 e as 9h30** realiza-se o acolhimento, as crianças vão chegando à sala e com um adulto (pais, educadoras ou assistente operacional) marcam a presença no mapa para este efeito. Normalmente, a auxiliar dentro da sala faz jogos com o grupo, enquanto a educadora e os pais aproveitam para manter um contacto mais informal. Nestes contactos trocam informações acerca de alguma situação significativa dos seus educandos ou sobre o trabalho a desenvolver ou até mesmo de um trabalho já desenvolvido. Falam sobre o desenvolvimento do seu filho e encorajam-nos a apoiar a sua evolução. Estes momentos são importantes uma vez que permitem à educadora do grupo e à educadora especializada obter informações dos educandos, acerca do seu comportamento e dificuldades tendo como objectivo ajustar o trabalho da sala de acordo com as especificidades de cada um.

Às **9h30** faz-se o acolhimento colectivo. Em que se canta os “*bons dias*”, da responsabilidade dos pares, tarefa esta que é semanal e rotativa. Salienta-se que à segunda-feira o dia inicia com a leitura do quadro de tarefas de pares, bem como com a leitura do trabalho da semana anterior e registo das actividades que ainda se pretende realizar e que não foram elaboradas.

Após o acolhimento as crianças conversam sobre as actividades realizadas no dia anterior, planificam novas actividades e projectos que irão levar a cabo individualmente ou em pequeno grupo, estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho.

Às **10h00** as crianças vão trabalhar de acordo com as suas planificações.

O Presidente relembra às **10h30** que é hora de arrumar para irem lanche.

Todos se sentam na área polivalente e o par responsável chama pelas crianças para irem à casa de banho lavar as mãos e buscar a sua mochila ao cabide. A educadora está apenas na sala como moderadora e gere o ritmo da tarefa, enquanto a auxiliar da acção educativa vigia as casas de banho, dando apoio às crianças que necessitam de ajuda e a tarefeira da Componente de Apoio à Família recebe as crianças no refeitório. Por volta das **10h45** depois de terminado o lanche (regra do jardim de infância um iogurte), arrumam novamente a mochila no seu cabide, identificado com a fotografia e o nome da criança.

Às **11h** vão para o recreio e voltam à sala depois de terem arrumado o material usado nas brincadeiras. Regressam à sala no final da manhã, às **11h30** para fazerem ao grupo a comunicação do trabalho realizado durante a manhã.

Das **12h às 12h.15** o par responsável chama as crianças para o almoço, cada par vai à casa de banho preparar-se para o almoço, sendo supervisionados pelos adultos.

O almoço funciona das **12h.15 às 13h.30** e é assegurado pelas tarefeiras da Componente de Apoio à Família.

Às **13h.30** as crianças regressam à sala de actividades e fazem o acolhimento cantando “boa tarde” sucedido da hora do conto, em que no final é permitido ao grupo dividirem-se em pequenos grupos e representar a história ouvida ao grande grupo.

A partir das **14h** surgem as actividades culturais em que as crianças e as educadoras organizam diferentes actividades de acordo com o plano semanal, que vão cozinhar, fazer dramatizações, contactar com outras escolas, assim como receber pais e outros convidados da comunidade. Estas actividades realizam-se em grande grupo.

Após a representação o grupo reúne-se para o conselho da tarde, para a comunicação partilhada do dia onde as experiências são trazidas para o grupo e tem lugar a avaliação/ regulação. Normalmente, registam-se ideias para projectos e as crianças falam das suas próprias acções.

Às **15h 10** arrumam a sala e o Presidente confirma se está tudo arrumado. De seguida, os responsáveis fazem a distribuição do leite, contabilizam os pacotes bebidos e com o auxílio do adulto fazem o seu registo.

Nota: O conselho de sexta-feira, realiza-se à tarde, é o grande momento de regulação da semana a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte.

4.3. Procedimentos adoptados no desenvolvimento das actividades

Na intervenção todos os envolvidos neste processo reuniram esforços no sentido de promoverem acções em simultâneo segundo alguns pressupostos. As acções foram planeadas visando promover a maximização e desenvolvimento das competências a nível global, foram ainda executadas de modo a favorecer a inclusão da criança. Estas acções tinham como objectivo alterar o comportamento considerado problemático que de algum modo interferia a nível de desempenho da criança em diferentes contextos. Assim sendo, pretendeu-se sempre que o LP participasse nas actividades promovidas para o grupo, realizadas num contexto inclusivo.

Em relação à intervenção procurou-se um ambiente calmo e agradável, num local aprazível, com cores alegres que estimulassem o comportamento social e favorecesse a estimulação da criança. No momento da intervenção evitou-se tudo o que pudesse provocar susto à criança, sendo reduzidos ou mesmo excluídos os ruídos e sons externos, evitando também a sua distração.

Teve-se ainda o cuidado de não obrigar a criança a fazer nada contra a sua vontade e na planificação ir sempre ao encontro dos seus interesses.

A equipa considerou muito importante que no momento da intervenção o adulto concentrasse a sua atenção para a criança e estivesse sem pressas ou impaciente.

Na promoção dos exercícios foi tido em conta o desenvolvimento da criança, baseando-se no programa delineado partiu-se das áreas fortes ao nível do seu desempenho. Praticando um exercício de cada vez durante alguns minutos, repetindo-se várias vezes por dia durante algumas semanas, em vez de promover vários exercícios em simultâneo, evitando-se deste modo o excesso de estimulação.

No contexto familiar estes exercícios foram acomodados ao ritmo diário da criança e foram integrados nos momentos a seguir ao sono, ao vestir e despir, ao mudar a fralda, no momento do banho, na alimentação e nas viagens para o jardim de infância, etc.

No contexto de jardim de infância também se considerou a intervenção integrada nas rotinas, procurou-se ajustar o ambiente à criança procedendo-se às adaptações curriculares, bem como foram usadas outro tipo de estratégias de ensino na consecução dos objectivos, tais como:

- alterar o ambiente físico, social e temporal, de modo a promover a participação da criança e proporcionar a aprendizagem;
- simplificar a actividade, em que se reduziu as etapas da tarefa visando o sucesso;
- seguir as preferências da criança desde participar numa acção com o adulto preferido ou brincar de acordo com os seus gostos;
- usar o apoio de um adulto ou de um par para servir como modelo em que o adulto ou uma criança que já dominava a acção, mostravam-lhe como esta decorria.
- dar instruções claras e breves;
- dar orientação gradual à criança, em que o adulto vai retirando a ajuda até finalmente a eliminar totalmente, logo que a criança adquiriu a capacidade pretendida. Quando necessário também se proporcionou algum tempo extra para a criança demonstrar a sua capacidade, bem como foi usada a cadeia inversa, em que o adulto apenas proporcionou ajuda nos primeiros passos da acção e último passo o adulto não fornece ajuda. À medida que a criança foi adquirindo a competência o adulto deixou de ajudar.
- usar o reforço positivo, que consiste incentivar a repetição de uma aprendizagem, bem como usar o reforço diferencial de modo a incutir comportamentos adequados através do reforço positivo dos comportamentos incompatíveis com os indesejáveis, dando feed-back aos comportamentos tidos como positivos.

Para além das estratégias usadas procedeu-se ainda às alterações do material usado na planificação pelo grupo. Alterou-se o plano semanal elaborado com o grupo, no início da intervenção, deixando abandonando os mapas de actividades e do plano semanal com desenhos e elaborar outros com fotografias, proporcionando melhor compreensão do mapa ao LP.

Para saber com algum rigor se um dado objectivo foi atingido, seguiu-se o seguinte critério, observar se a criança conseguia repetir a tarefa 3 vezes consecutivas, em duas sessões de trabalho.

O mapa das presenças que normalmente tinham apenas o nome da criança passa a ter a fotografia das crianças acompanhada pelo seu nome.

Foi ainda elaborado um horário com lembranças visuais de modo ao LP antecipar os momentos que vão decorrer na vida da sala e reduzir a ansiedade e a insegurança manifestada.

Na escolha de par para o LP para o mapa das tarefas foram sempre escolhidas crianças mais velhas e mais desenvolvidas, de modo a ser um modelo positivo.

Antes de se iniciar uma tarefa teve-se o cuidado de explicar ao par concretamente o que era esperado que ela fizesse para ajudar o LP, evitando assim comportamentos de protecção e criar momentos de aprendizagem. Considerou-se ainda necessário estar um adulto sempre próximo nas tarefas deste par de modo a ajudar a criança com NEE e não sobrecarregar em demasia a criança sem NEE.

Como se torna impossível apresentar todas as actividades e procedimentos realizados ao longo do tempo da intervenção, neste estudo deu-se preferência apenas à programação da rotina no primeiro ano de intervenção, bem como algumas descrições de actividades e de procedimentos exemplificativos. Ao longo de todo o processo, foram-se registando quando se iniciou e avaliou determinado objectivo, que comportamento teve e como se foi ajustando de modo a acompanhar a evolução da criança. De seguida apresenta-se a planificação realizada para o primeiro ano de intervenção considerando o contexto da educação pré-escolar, nomeadamente no jardim de infância e em contexto familiar. De seguida apresenta-se a intervenção em contexto de jardim de infância.

Contexto Jardim de infância

Quadro 14 - Programação integrada nas rotinas em contexto de jardim de infância no ano lectivo 2005/2006

| Momentos da Rotina do JI | Comportamentos Manifestados | Objectivos a atingir |
|---|--|--|
| Manhã Ao entrar no JI | Fica parado à espera que a mãe lhe tire o caso e lhe arrume a mochila. | Vestir/despir peças simples; Identificar a sua fotografia no cabide; Retirar a mochila e pendurá-la no cabide. |
| Cantar os bons dias ao grupo (tarefa semanal rotativa) | Enquanto o par dá os bons dias o LP distrai-se com os estímulos da sala e não responde ao ouvir o seu nome. Ao fim de algum tempo balanceia o corpo e agita as mãos. | Responder ao cumprimento atirando um beijo Diminuir o balanceio e o agitar das mãos |
| Conversa em grande grupo, com a partilha de vivências | O LP está sentado na cadeira apático a tudo o que o rodeia | Cantar os bons dias acompanhado pelo adulto (quando for a sua vez) |
| Planificação em conselho das Actividades (individual ou em pequeno grupo estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho). | Mantém-se parado quando ouve a ordem para iniciar o trabalho. | Ser capaz de escolher uma actividade segundo as suas preferências. Utilização de estratégias e actividades centradas nos objectivos da criança |

| | | |
|---|---|--|
| Arrumação e transição | Continua a olhar para os objectos depois de ouvir o aviso do Presidente. | Obedecer à ordem para arrumar o material |
| Lanche | | |
| Ir buscar o lanche ao cabide | Entra no vestiário e fica à espera do adulto. | Identificar a sua fotografia e pegar na mochila |
| Sentar-se no seu lugar | Ao entrar no refeitório apresenta um olhar vago sem se dirigir ao seu lugar. | Identificar o seu lugar e sentar-se |
| Retirar o iogurte da mochila | Fica sentado no lugar à espera que o adulto lhe prepare o lanche. | Abrir e fechar a mochila |
| Abrir o iogurte (lanche estipulado pelo jardim de infância) | Fica à espera que o adulto lhe abra o iogurte. | Tirar a tampa do iogurte |
| Comer o iogurte com a colher | Não pega na colher e fica à espera do adulto. | Comer o iogurte com a colher sem entornar |
| Usar o guardanapo para limpar a boca | Ignora o guardanapo. | Limpar a boca com o guardanapo |
| Comunicação das actividades (as mais relevantes) | | |
| Cada grupo ou criança apresenta o trabalho que desenvolveu ao longo da manhã. | O LP escuta apático a comunicação apresentada. | Escutar os seus pares na comunicação |
| Pausa do almoço | | |
| Preparação para o almoço | Usar o wc, lavar e secar as mãos correctamente. | Usar os sanitários e secar as mãos sem ajuda. |
| Almoço | Leva a colhera à boca. | Leva a colher à boca sem entornar a comida |
| Actividades de recreio | Fica sozinho ou agarrado à mão da auxiliar. | Ser capaz de brincar com 2 crianças |
| Hora do Conto | Mantém-se sentado apático ao contexto envolvente. | Escutar histórias curtas |
| Actividades culturais | Fica bastante instável, desloca-se da cadeira. | Participar activamente: ouvir o adulto, copiar gestos, reproduzir um verso, uma lengalenga |
| Actividades livres | Fica à espera do adulto para acompanhá-lo ao mapa registar a actividade que quer desenvolver. | Usar o mapa para registar a actividade a desenvolver |
| Lanche (leite escolar) | Mantém-se sem se mexer em frente ao pacote do leite à espera do adulto. | Pegar na palhinha e enfiar no pacote de leite |

Nota:

À segunda-feira rever a planificação, alterar os responsáveis pelas tarefas da semana.
A sexta-feira é o grande momento de regulação da semana, a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário), e onde têm lugar o desenho do plano para a semana seguinte.

Obs.:

A criança no primeiro trimestre frequenta o jardim de infância da parte da manhã, segundo a mãe ele está habituado à sesta a seguir ao almoço, portanto ele almoça no jardim de infância e vai para casa para dormir a sesta.

O grupo organiza-se com a partilha de tarefas que são realizadas em pares. Cada par tem uma tarefa ao longo do mês, que é rotativa. O LP faz parte desta dinâmica de organização da sala e participa activamente, inicialmente com o apoio do adulto, de

seguida com o apoio do seu par e nos dois últimos anos faz a sua função correctamente como qualquer outra criança do grupo. Das tarefas de pares inclui cantar “*bom dia*” e “*boa tarde*”, dar de comer aos peixes, distribuir os pacotes de leite escolar, marcar o tempo (sol, chuva, nevoeiro), marcar as faltas no mapa das presenças.

Outra tarefa muito importante na organização da sala é a figura do Presidente, ele tem a função de dar ordens tais como para arrumar, fazer o balanço da semana à sexta-feira baseando-se no diário de grupo; gerir comportamentos conflituosos dentro e fora da sala. Registar os temas debatidos na reunião. Esta tarefa é semanal e rotativa. O LP exerceu o papel de Presidente apenas nos dois últimos anos da intervenção, perante os registos abaixo apresentados pode-se constatar a sua evolução, fica a informação que desempenhou este papel como qualquer outro elemento do grupo, muito embora devido à sua instabilidade emocional nem sempre correspondia com a mesma qualidade (conforme a imagem nº1 e nº2).



Imagem 1 - Acta da primeira reunião presidida pelo LP a 23 de Maio de 2007



Imagem 2 - Acta da reunião, Janeiro de 2008

Adaptações Curriculares

A utilização das Adaptações Curriculares pela equipa permitiu aumentar a participação do LP nas diversas actividades desenvolvidas na sala de actividades e de igual modo modificar os comportamentos considerados problemáticos, pela família, bem como criar oportunidades de aprendizagem, como podemos verificar no quadro nº15.

Quadro 15 - Mapa das adaptações Curriculares do ano lectivo 2005/2006

| Comportamento problemático | Tipo de adaptação | Estratégias utilizadas | Observações |
|--|--|---|--|
| O LP no acolhimento chora quando fica cansado | Apoio ambiental | Alterar o ambiente temporal; | Reduzir o tempo de acolhimento. |
| | Apoio invisível | Alternar as actividades mais activas com as actividades menos activas | Gradualmente aumentar o tempo da actividade |
| Arrumação e transição | Apoio ambiental | Utilização de figuras de modo a ilustrar o que a criança tem de fazer | Mostrar o mapa das transições antecipadamente |
| O LP na planificação em conselho das Actividades está desatento | Apoio ambiental | Alteração do ambiente temporal; | Ser o primeiro a planificar a sua actividade. |
| | Apoio invisível | Mudar o ambiente social | |
| O LP não fala na comunicação das actividades | Apoio do adulto | Servir de modelo | O adulto ou as crianças que participaram na actividade auxiliam na comunicação, ele apenas responde: sim ou não. |
| | Apoio de pares | Usar incentivos e elogios | |
| Reunião de Conselho | Simplificar a actividade | O adulto servir como modelo Mudança do ambiente temporal | O adulto auxilia na comunicação |
| | Apoio do adulto Apoio ambiental | | |
| O LP morde os seus pares em actividades de pequeno grupo | Apoio ambiental | Mudar o ambiente social | Uso de tapete individual com o seu material |
| | Adaptações de materiais Apoio invisível | | Planificação de actividades cooperativas com blocos |
| O LP leva à boca peças de jogos e de expressão plástica | Apoio do adulto Apoio ambiental Apoio de pares | O adulto e os pares servirem de modelo | O adulto e os pares lembram que não pode meter os brinquedos à boca |

Oportunidades de aprendizagem embutidas

Após clarificar o objectivo de aprendizagem e o nível de desempenho da criança a equipa elaborou uma matriz de actividade na qual o ensino pudesse ser embutido na rotina de LP no contexto de jardim de infância.

Ao entrar no jardim de infância

Área a desenvolver: Independência pessoal

Objectivo: Despir o casaco e arrumá-lo no seu cabide

Observação: Para atingir este objectivo foi pedido à mãe para colaborar com a equipa (educadoras e auxiliares de acção educativa), que ao entrar no jardim de infância ajudava o LP a retirar a mochila e o casaco. Ao longo da acção a mãe (ou outro adulto) dá alguma ajuda física e verbal, à medida que vai descrevendo o que se está a desenrolar. Gradualmente foi-se retirando a ajuda até o LP conseguir executar a acção com sucesso.

Para proceder a esta aprendizagem obedeceu-se aos seguintes passos:

- 1º retirar um braço da mochila, retirar o outro braço;
- 2º identificar a sua fotografia e o seu nome e de seguida;
- 3º colocar a mochila no seu cabide;
- 4º retirar um braço da manga do casaco; com ajuda retirar a segunda manga.

Após conseguir realizar esta acção com sucesso foi-se gradualmente incluindo outros passos passando a outra fase identificar a sua fotografia foi o passo seguinte, em que a mãe (ou outro adulto) pergunta “Onde está o LP?” e aponta para a sua fotografia dizendo “Está aqui!”, e com a sua mão acompanhava a mão da criança ajudando-a a colocar a mão em posição de apontar. Aguardava alguns segundos dando tempo à criança reagir, voltando a repetir a pergunta “Onde está ...”, até à criança apontar para a sua foto e responder “aqui”.

Numa terceira fase a mãe ajudava a colocar a mochila e o casaco no cabide até finalmente a criança conseguir realizar com êxito todas as etapas.

À hora do lanche o adulto acompanha a criança ao vestiário e segue os mesmos passos. Sempre que a criança avança um pouco o adulto olha para os olhos da criança e reforça positivamente o comportamento: “*Muito bem LP, conseguiste!*”.

À hora de saída segue-se o mesmo procedimento para levar a mochila para casa, sempre acompanhado por um adulto. Através desta aprendizagem embutida na rotina conseguíamos 3 oportunidades por dia.

Ao entrar na sala e no acolhimento

Área a desenvolver: Relação Interpessoal

Objectivo: Responder ao cumprimento atirando um beijo

Na recepção das crianças a educadora encontra-se à entrada na sala cumprimentando individualmente cada criança. À chegada do LP a educadora mantém-se à porta colocando-se ao mesmo nível ocular que a criança e numa voz audível diz "Bom dia". Por sua vez a mãe dirigindo-se para o filho pedia "*Bom dia!*" e com a sua mão agarra na mão da criança, colocando-lha à boca diz "*Atira um beijo*" e com a sua mão agarrado à da criança faz o gesto de lançar o beijo. A mãe aguardava alguns segundos para dar tempo ao LP reagir, a acção deixa de se realizar quando a criança executou com sucesso 3 vezes consecutivas. À medida que a criança foi crescendo acrescentou-se ao beijo a palavra "Bom dia!", em que a educadora seguia o procedimento anterior dizendo: "Bom dia!" e aguardava alguns segundos até obter resposta, ao fim de alguns momentos a criança responde "*Dia!*" até finalmente responder correctamente "*Bom dia!*".

No acolhimento ao responder à canção do "*Bom dia*" o adulto que se encontrava sentado ao lado da criança repete a acção desenvolvida anteriormente pela mãe.

Sempre que a criança evolui um pouco o adulto olha para os olhos da criança e reforça positivamente o comportamento: "*Muito bem LP*"

Através desta aprendizagem embutida na rotina conseguíamos 2 oportunidades por dia.

No acolhimento

Área a desenvolver: Comportamento Social.

Objectivo: Diminuir o balanceio e o agitar das mãos

Pelo que LP só apresentava este comportamento em situações em que se encontrava sem estar em acção, começou-se a desviar a sua atenção para um boneco do seu interesse.

Este comportamento face a esta acção foi adoptado por todos os intervenientes no processo inclusivo, de modo a proporcionar várias oportunidades ao longo do dia.

No acolhimento

Área a desenvolver: Comportamento Social

Objectivo: Cantar os "*bons dias*", acompanhado pelo adulto (quando for a sua tarefa)

Inicialmente o adulto cantava em vez do LP, enquanto, que ele era estimulado a acompanhar com palmas. À medida que ele vai conhecendo os seus pares era lhe dada a

oportunidade de escolher um amigo a cantar em sua vez, o LP apenas apontava com o dedo quem era a criança a quem queria dar o bom dia, o colega após o seu sinal o par escolhido dizia o nome da criança. Gradualmente o LP começou a acompanhar a canção e a dizer “bom dia à ...” correctamente.

Na avaliação da Páscoa de 2006, o LP nomeia o nome de todos os colegas do grupo e já consegue cantar os bons dias mas ainda com muita ajuda.

Na despedida

Área a desenvolver: Comportamento Social.

Inicialmente o adulto colocando-se no mesmo campo ocular da criança vocaliza a palavra “adeus” com a sua mão agarrada à mão da criança acena para o grupo. Aguardava alguns segundos e aguardava pela resposta. Repetindo 2 vezes, Gradualmente foi-se reforçando a vocalização “adeus” até a criança conseguir realizar a tarefa sem ajuda. Quando a criança conseguiu executar o gesto 3 vezes consecutivas considerava-se que tinha atingido o sucesso, bem como quando conseguiu vocalizar a palavra “adeus”.

Estratégias de Ensino Centradas na Criança

Estas estratégias foram usadas individualmente com o LP, numa intervenção de um para um, visando atingir objectivos específicos que não estavam a ser trabalhados com o grupo e que eram considerados importantes na sua aprendizagem. Na aplicação destas estratégias foram usadas maioritariamente dentro de um contexto de interacção de um adulto com o LP, todas as estratégias usadas eram começadas pela educadora especializada, que posteriormente era dada a continuidade pela auxiliar da acção educativa sob supervisão da educadora do grupo. Seguidamente faz-se uma descrição de algumas estratégias que foram usadas ao longo dos 3 anos lectivos. A família também foi envolvida na tarefa de desenvolver estes objectivos, para que fosse possível proceder-se do mesmo modo foi-se acompanhando a família, possibilitando o material usado.

No vestiário

Área a desenvolver: Independência pessoal

Objectivo: Fechar/abrir fechos

Para adquirir independência ao vestir os blusões a criança tem de saber utilizar os fechos abertos (típicos de blusões), portanto tornou-se necessário desenvolver este objectivo, para isso com o LP seguiu-se os seguintes passos:

1º O adulto atrás da criança, depois de verificar que ela está a olhar para o fecho, pediu-lhe que agarrasse com cada uma das mãos o extremo de cada um dos dois lados do fecho.

2º Com as mãos em cima das da criança o adulto ajuda-o a conseguir encaixar as duas partes.

3º De seguida o adulto pediu ao LP que subisse a presilha do fecho com uma mão enquanto segurava, com a outra mão, a parte final do fecho.

4º Repetiu-se várias vezes este encadeamento de acções, em que o adulto continua-se atrás da criança e com as mãos ainda em cima das dela, ajudava-o a colocar a parte que se encaixa no extremo do separador. Quando ele começou a executar este movimento autonomamente, o adulto pode retirar as suas mãos.

Quando repetiu correctamente, pelo menos 3 vezes, o encadeamento da tarefa e em diversas situações considerou-se este objectivo atingido.

No vestiário

Área a desenvolver: Independência pessoal

Objectivo: Fechar/abrir molas de pressão

1º Atrás da criança o adulto ajuda-o a agarrar as molas correspondentes, usando o dedo polegar e o indicador, de modo a que os dois polegares ficassem frente a frente (colocar os polegares em cima da parte lisa da mola e os indicadores sobre a outra parte que têm uma reentrância).

2º Com as suas mãos sobre a criança o adulto, mostrou-lhe como as duas partes da mola ficam frente a frente.

3º De seguida com os polegares juntou-se as duas metades e assim fechar a mola. Pouco a pouco se foi deixando de o ajudar até conseguir fazer autonomamente.

No vestiário

Área a desenvolver: Motricidade

Objectivo: Abotoar /desabotoar botões

Para abotoar os botões o adulto colocou-se atrás da criança, passando o botão pela casa mas só até metade. De seguida pediu-se-lhe que com o dedo polegar e o indicador agarrasse no tecido que tapa o botão e que o destapassem. Quando terminava a tarefa elogiava-se a criança.

Tarefa realizada com ajuda física e verbal.

No acolhimento

Área a desenvolver: Expressão oral

Objectivo: Acompanhar uma canção com gestos

Começou-se por pegar no LP ao colo de modo a permitir-lhe estabelecer contacto ocular com o adulto. De início, olhava fixamente para o adulto, posteriormente acompanhava a canção com palmas e vocalizava o fonema final da última palavra.

Algumas vezes foram usadas imagens alusivas à canção que se ia mostrando para que o ajudasse a interiorizar a canção. Gradualmente foi memorizando as letras das canções.

No segundo ano de intervenção o LP começou a participar nas aulas de expressão musical, foi aprendendo mais canções. No último ano de intervenção já cantava canções simples sozinho, tais como “O balão do João”, “Atirei o pau ao gato”, “Coelhinho da Páscoa”, “No relógio do avozinho”.

No desenho

Área a desenvolver: Cognição

Objectivo: Desenhar uma cruz, por imitação

Inicialmente o adulto traçou duas linhas numa folha, como se tratasse dos limites de uma estrada. De seguida pediu-se à criança para marcar com uma caneta de feltro ao percurso de um carro, nesta fase o adulto guia com a mão da criança para a ajudar a traçar a linha. Repetiu-se várias vezes o exercício e gradualmente diminuiu-se a pressão sobre a mão.

Várias formas foram utilizadas desde explorar o traço com digitinta, entre elas segue-se a seguinte. Numa folha marcaram-se pintinhas a marcar a linha, de seguida a criança traçou o percurso. Nesta fase vai-se dando instruções verbais e à medida que vai evoluindo os pontos vão-se afastando até a criança fazer a linha sem ajuda.

Numa outra fase seguiu-se o procedimento anterior desenhando a estrada com dois traços na vertical. Quando a criança controlava o traço procedeu-se à junção dos dois traços.

Observação: A caneta tinha um utensílio que ajudava a criança a agarrar correctamente, o lápis posicionado entre o polegar e o indicador, apoiado no dedo médio.

Após conseguir executar com sucesso esta tarefa foi-se introduzindo outros objectivos, e gradualmente foi-se tornando as tarefas mais complexas. No final da intervenção a criança escreve o seu nome, a data de elaboração copiado do quadro negro, desenha a figura humana, animais, paisagens, casas bem como copia pequenas frases em letra script (letra usada na sala pela educadora do regular).



Imagem 3- Desenho do LP no início da intervenção



Imagem 4 - Desenho de LP do projecto "A pavo" em Janeiro de 2008



Imagem 5 - Participação do LP no projecto "De onde sai o veneno da cobra?"

Na biblioteca

Área a desenvolver: Cognição

Objectivo: Apontar para a imagem de objectos nomeados

Numa fase inicial mostrou-se imagens de objectos conhecidos da criança, de seguida pediu-se-lhe para mostrar um objecto de acordo com a ordem dada, por exemplo “*mostra-me o carro*” e o adulto ia orientando a mão da criança para que esta apontasse para a imagem. À medida que a criança foi aprendendo as imagens vão-se adicionando outras novas. Seguidamente foi-se apresentando duas imagens em simultâneo para a criança apontar a correcta. Gradualmente foi-se complexificando até mostrar-lhe um conjunto de imagens em que surja a nomeada.

Nos jogos

Área a desenvolver: Cognição

Objectivo: Colocar 3 peças geométricas num tabuleiro de encaixe

Inicialmente introduziu-se o círculo, em que o adulto começou por mostrar a imagem à criança e de seguida, guiando os dedos da criança, o adulto indicava a cavidade respectiva no tabuleiro. Quando a criança foi capaz de colocar sozinha a peça introduziu-se outra imagem seguindo os mesmos passos.

Ao longo deste percurso a auxiliar e as educadoras iam estimulando a criança, verbalizando “*Conseguiste, LP*”, “*Dá cá 5*” e adulto e criança batem na mão um do outro.

Relativamente aos resultados do programa implementado, o desenvolvimento da criança apresentou uma evolução positiva. Tal facto levou à possibilidade do LP participar nas actividades de projecto. Para esta evolução para além do trabalho realizado no contexto de Jardim de infância, convém salientar que foi importante a mudança de comportamento dos prestadores de cuidados no contexto familiar. Para tal expõe-se a programação elaborada com a família para este contexto.

Programação no Contexto Familiar

Tal como se elaborou um programa de intervenção em contexto de jardim de infância que respondesse às necessidades e interesses da criança e da família, do mesmo modo se procedeu à elaboração de um programa em contexto familiar que fosse de encontro às rotinas da família. Assim sendo, os vários intervenientes sentiram

necessidade de questionar a família acerca da sua rotina e qual as suas necessidades e prioridades para a intervenção. Para tal, seguiu-se o questionário segundo a entrevista baseada nas rotinas (EBR) de R. A. McWilliam e Stacy Scott (2000). para desenvolver um plano de intervenção funcional, depois de considerados pela família os momentos da rotina em que os comportamentos do LP eram considerados problemáticos. Sendo identificados pela família como problemáticos os momentos ao sair da cama, em que o LP permanecia deitado sem chamar o adulto e a mãe tinha que estar constantemente a subir e descer escadas. Não gostava de tomar banho e chorava, segundo a mãe este momento era bastante stressante. Não ajudava a vestir-se, nem mesmo as peças simples. Às refeições aguardava pelo adulto para lhe dar a refeição. Não falava com a família. À tarde, quando a mãe vai preparar o jantar chora não a deixando tratar do jantar. Da informação fornecida pela própria família procedeu-se à elaboração do programa de intervenção que se encontra no quadro nº16, abaixo apresentado.

Quadro nº16 - Planificação das rotinas familiares no ano lectivo 2005/2006

| Momentos da Rotina | Comportamentos Manifestados | Objectivos a atingir | Observações |
|---------------------------|---|--|---|
| Ao sair da cama | Mantém-se apático deitado na cama | Chamar pelo adulto e sair da cama | O adulto verbaliza: “mamã!” “Sair da cama” |
| No banho | Chora não gosta da água | Nomear as diferentes partes do corpo. | Acalmada a criança a mãe brinca com a água e à medida que vai lavando as diferentes partes do corpo nomeia-as: “Vamos lavar o pescoço, ajuda LP”. Agora os braços, as pernas, etc.” |
| Vestir | Dá os braços e as pernas Aguarda que a mãe lhe calce as meias e os sapatos | Vestir peças simples, sem ajuda Calçar os sapatos | O adulto verbaliza a acção a desenvolver Verbalizar a acção “LP mete o pé direito no sapato!” |
| Usar o wc | A mãe tira-lhe a fralda | Usar a sanita para fazer xixi | O adulto reforça positivamente, muito bem LP. Xixi na sanita “estás crescido” |
| Refeições | A mãe mete-lhe a colher à boca; | Comer com a colher | O adulto auxilia com uma colher e dá instrução verbal; Cortar a fruta aos pedaços pequenos |

| | | | |
|--|---|--|---|
| Regresso a casa do LP (hora da mãe ainda trabalhar na fábrica) | LP fica sentado numa manta ao lado da mãe, com brinquedos. | Nomear objectos, animais, transportes conhecidos etc. | Verbalizar as acções do LP: “Estás a ver um livro”, mostra à mãe “O que é?” “É um ...” |
| Ajudar a mãe nas tarefas da casa: - pôr a mesa - estender a roupa | LP está na cozinha a observar a mãe sentado no chão, às vezes chora | Nomear objectos familiares da sua rotina diária Obedecer a uma ordem simples: - dá a meia; - dá o guardanapo. | - prato, copo, guardanapo, etc, - ajudar a mãe a estender a roupa dando as peças simples a pedido; |

4.4. Implementação e Monitorização dos Serviços

A parceria que se estabeleceu entre a família e os profissionais da equipa de intervenção e de alguns serviços, tais como psicologia e terapia da fala implicados ao longo da intervenção foram alvo de uma evolução, que segundo Turnbull et al (2000) descreve de um continuum de poder, passando de parcerias do tipo “poder-sobre”, por modelos de actuação do tipo “poder com”, com o objectivo de se atingir o modelo das relações de tipo “poder – através – de”.

De acordo com o Modelos de Relação Pais-Profissionais, adaptado de Turnbull et al (2000) verifica-se que na passagem de “*poder*” está implícita uma intervenção na família, no sentido de os capacitar e co-responsabilizar na procura de estratégias para a resolução das suas necessidades e do desenvolvimento particular da criança.

Dentro desta linha encontram-se Dunst e Trivette (1994) que defendem que nos programas de apoio à família ao serem definidos os objectivos, estes devem considerar capacitar e corresponsabilizar as pessoas, de modo a promover e aumentar as capacidades individuais e familiares. Serrano (2007) baseada nestes autores acrescenta ainda que nas práticas de prestação eficazes devem desenvolver práticas e ainda possibilitar o uso eficaz dos recursos da comunidade. Assim sendo, nesta intervenção a equipa e a família estiveram concordantes quanto ao seu papel, bem como da responsabilidade partilhada na realização dos objectivos a atingir. O que possibilitou intervirmos segundo o modelo “poder – através - de”.

Tendo em vista a perspectiva de “dar poder”, o principal objectivo desta intervenção visou, depois de recolher informação junto dos serviços que a apoiavam, no sentido de criar condições para conseguir elaborar as suas necessidades e as formas de lhe dar resposta. O papel desta equipa neste processo foi essencialmente colaborativo e de negociação com a família, no sentido em que se considerou:

- restituir a autoridade de actuar aos pais enviando o sentido de “empowerment”;
- legitimar a sua acuidade e as resoluções apresentadas, alterando comportamentos de índole de desalento, tais como *“eu não sei a senhora educadora é que sabe”*;
- aclarar e demonstrar estratégias para desenvolver o seu filho;

Para este fim utilizaram-se as seguintes estratégias:

- dar alguns exemplos para moldar comportamentos;
- explicar os conteúdos teóricos utilizando uma linguagem simples;

Foi iniciada a implementação dos objectivos do programa da criança, proporcionando aos pais informações de carácter prático, bem como modelos de intervenção de forma a estimular o desenvolvimento do filho. Explicou-se ainda à família a vantagem de uma intervenção consistente e paralela com o jardim de infância para ser mais fácil à criança perceber o comportamento esperado, essencialmente em termos de regras de convivência.

4.5. Avaliação dos Resultados e Satisfação

Esta fase da avaliação tem como objectivo a percepção da utilidade ou não, das medidas implementadas durante esta intervenção. É a fase em que se debruça sobre a eficácia e eficiência do programa em relação às necessidades e expectativas da família.

Em Julho (de 2006, 2007 e 2008) a família e a equipa reuniram-se nas instalações do jardim de infância com o objectivo de reequacionar a intervenção, nomeadamente sobre as questões relativas à eficácia dos programas, às expectativas e necessidades desta família. Nestas reuniões procedeu-se à avaliação de LP, para tal

aplicou-se novamente a Escala de Avaliação das Competências do Desenvolvimento Infantil para posteriormente se comparar a evolução ou não, do desenvolvimento da criança ao longo da intervenção. Como suporte desta avaliação também se fez uma apreciação global da criança acerca dos seus comportamentos observados na rotina.

Neste momento também é reforçada a necessidade da família dar continuidade ao programa implementado durante o período de férias.

Quadro 17 - Avaliação do comportamento manifestado pelo LP nas rotinas da sala, no final da intervenção

| Momentos da Rotina do JI | Comportamentos manifestados actualmente |
|--|--|
| Manhã Ao entrar no JI | O LP entra no vestiário sozinho enquanto a mãe aguarda para se despedir. Tira a mochila e pendura-a no gancho de baixo do seu cabide. Despe o casaco e pendura-o no gancho de cima do seu cabide. Entra na sala e diz “bom dia” Vai ao mapa de presenças assinalar a sua presença com uma cruz no local correcto. |
| Acolhimento: Cantar os bons dias ao grupo (tarefa semanal rotativa) | Mantém-se concentrado no acolhimento, excepto alguns dias em que se encontra mais instável emocionalmente. Quando é responsável canta os bons dias com o seu par respeitando a alternância. |
| Conversa em grande grupo, com a partilha de vivências | O LP gosta de partilhar as suas vivências com o grupo e faz-se compreender por todos. Pede para escrever as suas vivências para as notícias diárias do jornal da sala. |
| Planificação em conselho das actividades (individual ou em pequeno grupo estabelecendo desta forma contratos e planos de trabalho). | Cumprir com a planificação realizada em conselho. Propõe projectos ao grupo. Gosta de elaborar de projectos em pequeno grupo, contudo ainda tem dificuldade em respeitar os seus pares apresentando alguns comportamentos agressivos, sendo necessário trabalhar sob supervisão do adulto. Mantém-se concentrado durante algum tempo numa actividade conseguindo terminar a tarefa. |
| Arrumação e transição | Respeita a ordem do Presidente para arrumar o material; No papel de Presidente reconhece as suas funções e executa-as correctamente, inclusive está atento ao relógio para confirma com o adulto a hora de arrumar. |
| Pausa do lanche: Cuidar da higiene Lanche | Vai à casa de banho com o seu par e cuida correctamente da sua higiene pessoal, não necessitando de supervisão do adulto. Vai buscar a sua mochila ao cabide, seguindo para o refeitório. Come o iogurte arruma a mochila no vestiário e aguarda na sua mesa, sentado, até ser chamado para ir ao recreio. No recreio brinca com os pares, inicia uma brincadeira, no entanto ainda não permanece muito tempo numa actividade num grupo. |
| Comunicação das actividades | Escuta atentamente os seus pares na comunicação, faz-lhes perguntas acerca do projecto exposto. Na exposição dos projectos que elaborou com o seu grupo, aguarda pela sua vez de intervir. |
| Preparação para o almoço Almoço | Respeita a fila para cuidar da sua higiene pessoal. Lava e seca correctamente as mãos. Come correctamente com os talheres. Pede quando quer repetir a refeição. Aguarda pela sua vez de ir buscar o chapéu. Está na fila para o recreio. |
| Actividades de recreio | Brinca espontaneamente com alguns pares, embora estes contactos sejam de curta |

| | |
|-------------------------------|--|
| | <p>duração. Ainda prefere brincar sozinho.</p> <p>Partilha os brinquedos e as brigas são esporádicas, reduziram bastante em relação ao ano anterior.</p> |
| Actividades culturais: | Está concentrado a ouvir uma história, sem interromper. |
| Hora do Conto | À quartas-feiras de tarde, momento de tarde recreativa participa na dramatização de histórias, desempenhando papéis simples. |
| Reunião de Conselho | <p>Está sentado a escutar os seus pares.</p> <p>Transmite as suas opiniões.</p> <p>Defende-se das acusações apontadas pelos seus pares. Pede desculpa pelas suas acções.</p> |

Da avaliação final do ano lectivo dos vários intervenientes constam os seguintes comportamentos se encontram registados no quadro nº17.

Quadro 18 - Síntese dos comportamentos observados(idade cronológica de LP 68 meses)

| Níveis | Comportamentos |
|--|--|
| Motor | <p>Consegue acompanhar vários ritmos, pára, inibe-se de movimento e muda de direcção ao som de uma música.</p> <p>Obedece à ordem em cima, em baixo, para um lado e para outro. Andar de cócoras.</p> |
| Comunicação/Língua Oral e escrita | <p>Fala com os seus pares e com os adultos. Responde adequadamente quando questionada.</p> <p>Apresenta um discurso inteligível fazendo-se compreender aos colegas e aos adultos.</p> <p>Articula a maior parte das palavras correctamente, apresenta dificuldade em articular o fonema /r/ omitindo-o ou substituindo por outro fonema quando este se encontra no meio ou no final da palavra.</p> <p>Constrói adequadamente frases simples.</p> <p>Transmite mensagens e/ou recados simples. Narra acontecimentos das suas vivências.</p> <p>Planeia oralmente o que pretende fazer e conta o que realizou.</p> <p>Argumenta e fundamenta as suas opiniões, embora necessite do adulto para estruturar o seu discurso para se fazer compreender.</p> <p>Adequa a comunicação a situações diversas, contextualizando o discurso.</p> <p>Reconhece símbolos convencionais criados pelo grupo.</p> <p>Copia o seu nome, palavras e frases curtas. Escreve palavras maiúsculas e minúsculas, assim como os números.</p> <p>Utiliza o desenho como forma de escrita, para expressar as suas emoções e para registar as suas notícias e acontecimentos.</p> <p>Compreende que o que se diz se pode escrever e pede ao adulto para escrever o que pretende transmitir.</p> <p>Revela interesse pelo uso dos materiais de escrita e procura a área da escrita com alguma frequência.</p> <p>Utiliza a biblioteca, e transmite ao adulto o seu desejo de aprender a ler.</p> <p>Compreende que o livro não é só para ler imagens, mas também para aprender coisas com ele e portanto procura informação nos livros para o efeito, por exemplo utiliza a enciclopédia infantil.</p> <p>Interpreta as imagens e descreve as gravuras.</p> <p>Apresenta interesse pelas novas tecnologias: escreve no computador e utiliza-o correctamente. Faz jogos e escreve em Word.</p> |
| Preensão Coordenação Óculo-manual | <p>Utiliza e manipula objectos pequenos, faz pulseiras e fios com missangas pequenas, faz laços e copia palavras e pequenas frases.</p> <p>Desenha a figura humana apresentando os membros superiores, os membros inferiores, as mãos e os dedos com volume. Ao pintar, respeita os contornos das imagens e desenha pormenores na figura humana. Escreve o nome e a data correctamente nos trabalhos.</p> |
| Alimentação | <p>Come sozinho utilizando correctamente os talheres. Sai da mesa quando autorizado.</p> <p>Lava as mãos e seca-as correctamente.</p> |
| Cognição | <p>O LP faz algumas aquisições nos projectos em que participa, embora retenha pouca informação.</p> <p>Gosta de investigar e coloca algumas questões ao adulto, relacionadas com o tema em questão.</p> |

| | |
|---------------------|---|
| | <p>Identifica os diferentes materiais e respeita a sua regra de utilização.</p> <p>Efectua contagens, conta os números até 20 necessitando, de alguma ajuda a partir do número 11. Reconhece e identifica alguns números.</p> <p>Interioriza a noção de tempo: nomeia os dias da semana e aplica ontem, hoje e amanhã.</p> <p>Discrimina os objectos de acordo com os critérios preestabelecidos: Quantidade – muito/pouco; Tamanho – grande/pequeno; curto/ comprido; Altura – alto/baixo; Volume – cheio/vazio; Peso – leve/pesado.</p> <p>Faz cálculo de adição e subtracção até 3 elementos, e diz quantos são sem ajuda.</p> |
| Autonomia | <p>Escolhe e demonstra a sua opinião e fundamenta as suas ideias, necessitando de alguma ajuda do adulto para se fazer compreender.</p> <p>Argumenta constantemente, de acordo com as suas limitações intelectuais.</p> <p>Sugere projectos a realizar pelo grupo, embora necessite de ajuda do adulto para definir o objectivo da pesquisa. Durante a pesquisa com o grupo de 4 elementos necessita de supervisão.</p> <p>Na sala de actividades utiliza diferentes materiais e tem o cuidado necessário com eles, quando termina a tarefa normalmente arruma-os.</p> <p>O LP é uma criança autónoma, vai à casa de banho sozinha, anda e corre. Lava e seca as mãos. Vai buscar o lanche, senta-se à mesa sozinho.</p> <p>É responsável por uma tarefa e executa-a. Na execução das tarefas de Presidente, necessita de auxílio dos pares para mudar os cartões das diferentes tarefas, embora as identifique correctamente. Faz a leitura correcta das tarefas contidas no quadro, segue a linha na horizontal e da esquerda para a direita, sendo necessário, às vezes, algum auxílio. Utiliza o quadro do tempo, o quadro das actividades e o das presenças correctamente. Participa no Diário do Grupo e existem registos escritos por ele.</p> |
| Socialização | <p>Com pares</p> <p>Apresenta alguma dificuldade em respeitar os outros, quer sejam os seus pares ou adultos, observando-se mesmo alguns comportamentos agressivos (morder, beliscar, arranhar...). Destas brigas, acaba por pedir desculpa sem ser necessário recordar-lho.</p> <p>Gosta de participar nas vivências do grupo, embora apresente dificuldade em respeitar os momentos de participação ao grupo da pesquisa realizada por estes.</p> |

Relativamente à intervenção realizada no contexto familiar orientada para as rotinas da família, esta encontra-se bastante satisfeita com os resultados, no quadro nº18 encontram-se registados os vários comportamentos manifestados pela criança antes, durante e depois da intervenção, de modo a se verificar a evolução do desenvolvimento da criança em estudo. Neste momento o LP participa em todas as actividades da casa acompanhado por um adulto. Tem algumas tarefas da sua responsabilidade, tais como despejar o lixo, dar de comer às galinhas, etc. Consultar o quadro nº 18.

Quadro 19- Comportamentos manifestados ao longo da intervenção no contexto familiar

| Avaliação dos resultados da intervenção | | | |
|--|---|--------------------------------------|---|
| Comportamentos observados no início da intervenção | Comportamentos observados durante a intervenção | Objectivos a atingir | Comportamentos manifestados actualmente |
| Ao sair da cama | | | |
| Mantém-se apático deitado na cama. A mãe quando se apercebe tira-o da cama e faz-lhe a higienização – tira-lhe a fralda. | Chama pela mãe | Sair da cama e chamar pela mãe | Sai da cama e diz à mãe que acordou. Vai à casa de banho e utiliza correctamente os sanitários. |
| No banho | | | |
| Chora não gosta de água | Começa a brincar com a água e repete com a mãe as diferentes partes do corpo. | Nomear as diferentes partes do corpo | No banho ajuda a mãe a lavá-lo e ele vai nomeando as diferentes partes do corpo. Canta canções |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | | que memorizou. Sai do banho e ajuda-se a limpar. |
| Vestir | | | |
| Dá os braços e as pernas, a pedido. | Colabora com a mãe ao vestir-se e verbaliza a acção acompanhado pela mãe <i>“vestir a camisola”</i> | | Veste-se sozinho sem ajuda, necessita apenas de alguma ajuda com os botões das calças porque engordou muito. |
| Aguarda que a mãe lhe calce as meias e os sapatos | Ajuda a mãe a calçar as meias, a mãe enfia a ponta no pé e ele termina. Vai buscar os sapatos e enfia-os no pé sem ajuda. | Identificar e nomear as peças de vestuário e o calçado | Constrói frases complexas ao descrever as acções que está a desenvolver: <i>“vou vestie calças vermelhas de fato de teino.”</i> |
| Às refeições | | | |
| A mãe mete-lhe a colher à boca, enquanto ele está passivo desligado do que decorre à sua volta. | Está irrequieto à mesa, não permanece sentado durante as refeições. Come com a colher e entorna a comida; -bebe por um copo e deixa cair a água pelos cantos da boca. | Comer com colher, sem entornar a comida; Utilizar o guardanapo; Beber por um copo sem entornar. | Come correctamente uma refeição completa: utiliza os talheres, o guardanapo e pede para repetir a refeição, só sai da mesa com autorização do adulto. Nota: Comportamento verificado em casa de familiares e que surpreendeu todos os adultos presentes, sendo elogiado por todos <i>“Estás muito crescido, muito bem”</i> . |
| Viagens para o Jardim -de-infância | | | |
| Vem ao longo do caminho em silêncio. A mãe fala com ele e ele olha sem fixar a mãe e sem apresentar emoções. | Ao longo do percurso nomeia os veículos que passam por si: <i>“cauo – para carro; mota, etc</i> | Manter uma conversa simples; Cantar uma canção simples | Conversa com os adultos sobre situações da escola, canta canções ou lengalengas que aprendeu. |
| regresso a casa do LP (hora da mãe ainda estar a trabalhar) | | | |
| LP fica sentado numa manta ao lado da mãe, com brinquedos e mantém-se passivo a observar as rodas do carro. | A mãe trabalha na máquina de costura enquanto o LP brinca sozinho com os carros. Faz BUUMMM, BUUUMMM e imite sons de embate. Brinca com a vizinha e começa a partilhar os brinquedos | Brincar sozinho com um brinquedo; Brincar com outra criança e partilhar brinquedos | Brinca sozinho sob supervisão da mãe. Nos dias em que tem a vizinha por perto mantém uma brincadeira durante muito tempo, partilhando os brinquedos sem ser necessário estar constantemente o adulto a resolver os conflitos. Nota: Abandonou o comportamento apático que tinha, neste momento apresenta-se uma criança dinâmica e com iniciativa nos contactos sociais e nas brincadeiras. |
| Ajudar a mãe nas tarefas da casa | | | |
| LP está na cozinha a observar a mãe nas várias tarefas da rotina, quando a mãe se afasta do seu campo de visão começa a chorar. | Ajuda a mãe nas diferentes tarefas e à medida que a mãe dá-lhe a louça vai verbalizando a acção <i>“Um prato para o pai”</i> e o LP repete <i>“um p’ato pai”</i> . | Nomear objectos familiares da sua rotina diária Obedecer a uma ordem simples: -dá a meia; - dá o guardanapo | Ajuda a mãe nas tarefas domésticas e é responsável por algumas, tais como pôr a mesa para as refeições, ajudar a mãe a estender a roupa e arrumar a roupa engomada, deitar o lixo no caixote para o efeito, dar de comer às galinhas, etc.. Reconhece a roupa de todos os elementos da família e separa-a, também vai arrumá-la nos gavetões sob supervisão da mãe. Vai verbalizando a acção à |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | medida que a realiza “ <i>Um pato para o pai, um p’ato para a mãe, ...</i> ” São quatro p’atos |
|--|--|--|--|

5. Avaliação da Equipa em Relação aos Resultados da Intervenção

5.1. Resultados do Envolvimento da Família

A equipa ao longo da intervenção verificou que a família correspondeu às solicitações relativamente à implementação das actividades que foram propostas. Verificou-se também que a família estava empenhada e que cumpriu sempre com os objectivos a que se propôs desenvolver e que permitiram uma multiplicidade de experiências à criança. Pela análise efectuada às questões colocadas à família constatou-se que este programa ajudou-a conhecer melhor o desenvolvimento de uma criança, que lhe ensinou diferentes formas de estimular o seu filho, compreendeu as razões das actividades e que se comprometeu a realizá-las por confiar nos intervenientes deste processo.

Refere ainda, que o tempo de intervenção foi suficiente que aprendeu muito com as educadoras, com a psicóloga e com a terapeuta da fala. Num encontro informal a mãe e a avó dizem entusiasmadas “*foi um milagre*”. Em que a avó acrescentou “*Oh, senhora educadora, rezei muito para ter um netinho e Deus atendeu-me e deu-me um menino... Fiquei tão triste quando vi que ele era diferente. Falava, assim ah! ah!... andava a cambalear, parecia um fantasma... Sim..., Rezei muito para que um milagre acontecesse e aconteceu!*”

A mãe diz que ao longo da intervenção sempre proporcionou actividades com vista a desenvolver as capacidades do seu filho, segundo o aconselhamento dos membros da equipa. Contava histórias, de livros que eram emprestados pelo jardim de infância, mostrava-lhe as imagens e discutia-as com o filho; fazia a leitura dos projectos que a criança realizava com o grupo e espicaçava-a a participar e a propor temas para projectos novos que seguiam o seu interesse; incentivava-o a desenhar e com ele desenhava. Este envolvimento repercutiu-se no desenvolvimento de LP, nomeadamente no desfralde, na estabilização emocional, na promoção de actividades da rotina diária no

desenvolvimento da autonomia e no desenvolvimento da linguagem oral, bem como no gosto pela escrita.

A evolução da criança foi notória reflectindo-se na maximização do empenho da família no estímulo da criança, neste caso a mãe que foi intervindo cada vez mais e com o auxílio da equipa foi gradualmente exigindo cada vez mais à criança, de acordo com o seu desenvolvimento.

Inicialmente família de alterou de prestador de serviços, de serviços hospitalares para serviços privados, por estes não corresponder à disponibilidade de horários da família. Quando estes responderam às suas necessidades fez todas as sessões marcadas até ao final do ano lectivo, sem se verificar faltas ou abandono dos serviços.

5.2. Organização da família para satisfazer as suas próprias necessidades

Na intervenção a esta família verificamos que inicialmente se encontravam dependentes das opiniões dos vários elementos da equipa, numa atitude de apatia e demasiado concordantes “*a senhora professora é que sabe!*”. Relativamente à sua participação no processo de mudança numa fase inicial, esta família apresentou falta de requisitos que são muitas vezes necessários para lidar com as exigências dos serviços extra-familiares que protegem os elementos do seu agregado. Situação já referida anteriormente, que por incumprimento de prazos para entrega de documentos em serviços da comunidade, nomeadamente a terapia da fala, a criança deixou de poder usufruir do subsídio da Educação Especial e teve que aguardar pelo serviço do Hospital Padre Américo. Acrescenta-se ainda as faltas sucessivas às consultas médicas da criança no Hospital Padre Américo, segundo a mãe os horários não eram compatíveis com a disponibilidade da sua família.

A falta de apoio informal neste agregado é relevante pela importância que dá ao apoio informal da família alargada, no entanto devido a alguns conflitos afastaram-se o que criou em todos os membros uma certa ansiedade e mau estar. Situação esta que obrigou esta família em determinadas situações urgentes, tais como um acidente de trabalho grave do pai, que o colocou em perigo de vida, obrigando a recorrer à ajuda das tarefas que trabalhavam na instituição, para ficar com a criança nos horários que pertenciam à Componente de Apoio à Família.

Esta dependência face aos serviços foi sendo gradualmente ultrapassada, concluindo-se que o programa adoptado pela equipa estava a usufruir os seus efeitos: na família. Nesta fase, este agregado encontra-se mais autónoma na procura de respostas às suas necessidades, bem como a responder às necessidades do seu filho respeitando as suas prioridades.

Com a continuidade da intervenção foram adquirindo capacidade para falar acerca das suas preocupações e interesses e mesmo em debater a sua opinião com a equipa ao longo do último ano de intervenção. O fortalecimento e a capacitação das suas potencialidades resultaram na tomada de decisão relativamente à transição de ciclo. O LP pela sua data de nascimento, não lhe era exigido segundo legislação a matricular-se no 1º ano do ensino básico, pelo que a família depois de auscultar os vários profissionais tomou a decisão mais adequada para si. Optou por proporcionar mais oportunidades de aprendizagem em contexto pré-escolar, considerando-as mais adequadas neste momento em que o LP se encontrava mais instável emocionalmente. De igual modo, a família considera as aprendizagens embutidas na rotina diária como eficazes e os seus resultados positivos sendo prematuro optar por uma transição tão precoce. No entanto, foram pensadas as opções possíveis existentes no agrupamento, visando uma inclusão eficaz no 1º ciclo, as estratégias ficaram pré-estabelecidas para serem programadas no seu PAFI do próximo ano lectivo.

Tem ainda aumentado gradualmente a sua rede de apoio informal, situação verificada no último ano de intervenção. Neste último ano o agregado já recorreu à família alargada para responder às suas necessidades que vão surgindo pontualmente. O LP consequentemente foi quem mais beneficiou desta aproximação, tanto em termos desenvolvimentais como em termos afectivos, uma vez que ele passou a ser o centro das atenções. Agora, os primos vêm buscá-lo à escola e a tia-avó leva-o para sua casa. Segundo a mãe todos o mimam muito *“o meu primo que trabalha na fábrica de chocolates da Nestlé dá-lhe muitos chocolates. É o menino da família....”* Consequentemente a mãe sente orgulho do filho e cada vez mais se empenha mais em proporcionar oportunidades de aprendizagem, preocupando-se com as actividades que pode proporcionar na interrupção do jardim de infância para fazerem o seu período de férias.

5.3. Trabalho de articulação da equipa com outros serviços da comunidade

“(…) tratar de preocupações a nível familiar pode ser um processo de desenvolvimento: quanto maior for o número de profissionais a atender às prioridades das famílias, maiores serão as probabilidades de os primeiros desenvolverem relações de proximidade com as últimas. Com a existência de relacionamentos dessa natureza, é mais provável que a família veja o profissional de intervenção precoce como potencial recurso para atender às suas necessidades.” McWilliam et al (1995, citado por McWilliam et al, 2003, p.119)

Tal como está descrita nesta frase do autor acima referido, tal como se pressupõe no modelo centrado na família a intervenção deve ser perspectivada num modelo transdisciplinar, em que a família é vista como um todo holístico, em que são consideradas as suas necessidades e expectativas, em que se vão (re)organizando redes de suporte formais e informais, dando a conhecer os serviços existentes na comunidade. A intervenção leva-nos a considerar múltiplas fontes de informação, num processo contínuo e articulado entre os diferentes serviços que se apoiam seguindo uma filosofia de objectivos comuns, que actua organizada e atempadamente. Neste caso os vários serviços nem sempre funcionaram acarretados pelas burocracias que lhe estavam inerentes.

Como exemplo, tivemos a articulação que (in)existiu com os serviços de Saúde do Hospital Padre Américo. Os contactos foram realizados através de acompanhamento às consultas dos serviços de pediatria de desenvolvimento, pedopsiquiatria. Apesar dos esforços não havia feed-back das informações obtidas, estes profissionais apenas queriam informações do jardim de infância, as poucas dadas limitavam-se às simples declarações que nos forneciam. Não davam informações adicionais. Funcionavam como os peritos e não permitiram uma articulação efectiva inter-serviços, preterindo a possibilidade do que uma equipa pluridisciplinar pode proporcionar.

Com a mudança de profissionais pertencentes à rede de apoio formal deste agregado, para uma clínica privada, criou-se a possibilidade de uma aproximação entre os vários técnicos dos diferentes serviços, possibilitando a implementação das práticas defendidas de uma filosofia centrada na família. Foram estabelecidos contactos constantes em que a troca de informações permitiram ajustar estratégias e delinear novos objectivos.

A esta panóplia de intervenientes neste processo pudemos ainda acrescentar outros não menos importantes na intervenção do LP. São eles a hidroterapia, a iniciação meio aquático, expressão motora e iniciação musical, actividades estas que foram promovidas por diferentes entidades.

De igual modo, os outros serviços tais como a hidroterapia, resultado da criação da parceria por parte do agrupamento com o APPCDM de Penafiel através do programa CRIE foi bem sucedido em que os profissionais em conjunto se reuniram para elaborarem a intervenção.

É ainda de referir outros intervenientes que também participaram no processo inclusivo do LP. Sendo de salientar as actividades proporcionadas pela Câmara Municipal de Paredes às crianças que frequentam a rede pública do pré-escolar também surtiram efeitos positivos na inclusão de crianças com diferentes tipos de problemática, incluindo a do LP ao proporcionar condições à iniciação ao meio aquático e ao desenvolvimento motor.

A educação musical vem sendo oferecida pelo jardim de infância, resultado de ofertas de diferentes parceiros, bem como de feiras de trabalhos confeccionados pelas próprias crianças (trabalhos manuais, marmelada, geleia, bolos, etc.).

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES E REFLEXÕES

O estudo realizado e apresentado teve como objectivo dar a conhecer os procedimentos da inclusão de uma criança com atraso global de desenvolvimento num jardim de infância que segue o MEM português. Assim sendo, inicia-se este capítulo com uma breve análise acompanhada de uma reflexão sobre alguns aspectos que se consideram pertinentes.

Incluir uma criança com NEE na educação pré-escolar não é uma tarefa fácil, contando que ao começar o ano lectivo existem ainda outras crianças no grupo que necessitam bastante do apoio dos adultos. Salienta-se o facto que na maioria das vezes ao arrancar o ano lectivo, a educadora de infância encontra um grupo com crianças muito jovens, algumas delas ainda estão com dois anos, e só mais tarde fazem três anos. Tal facto, verificou-se com o grupo da criança em estudo, que são muito jovens e exigem muito trabalho do adulto, portanto, ter uma criança muito jovem e com necessidades específicas individuais é uma agravante, uma vez que obriga a um aumento considerável de esforços de todos os intervenientes ao pretenderem oferecer uma inclusão com elevada qualidade.

Considerando este aspecto, neste caso em concreto as primeiras reacções da educadora do grupo e da assistente operacional ao constatarem que esta criança apresentava um comportamento afastado do padrão desenvolvimental, tornam-nas um pouco receosas quanto à perspectiva inclusiva: *“Como vai ser incluído nas actividades do grupo?”*, *“Como incluí-lo nas rotinas?”* apesar destas questões colocadas e dos sinais de receio apresentados foram superadas as dificuldades, conseguido através de um efectivo trabalho de equipa.

Logo que se teve conhecimento do caso, de imediato, a criança foi encaminhada para os vários serviços, sendo promovidas reuniões formais e informais com a família e com os outros intervenientes. Após o estabelecimento de contactos procedeu-se ao estudo de LP, segundo uma avaliação ecológica, abrangendo todas as dimensões: familiar, clínica e comportamental. Considerando as rotinas, as actividades e as expectativas relativamente aos comportamentos observados e às competências esperadas, bem como a problemática apresentada pela criança.

Neste estudo seguiram-se os princípios inclusivos, que defende que a inclusão em IP deve ser efectuada segundo uma intervenção em contextos naturais da criança,

assegurada pelos recursos existentes na sua comunidade, seguindo a filosofia de intervenção centrada na família.

A avaliação foi realizada à criança antes da intervenção, o que possibilitou se constatar a idade desenvolvimental e o seu nível de realização, assim como a avaliação realizada no final da intervenção levou a equipa verificar se realmente existiu evolução a nível de aprendizagem e de desenvolvimento.

Consciente de que para se proceder à inclusão de uma criança com NEE na sala de jardim de infância considera-se fundamental individualizar o apoio para uma inclusão de sucesso. Assente num “programa de educação de infância de elevada qualidade e de um programa que deve assegurar as necessidades de aprendizagem das crianças com NEE” (Odom, 2007).

Assim sendo, após avaliar a qualidade da sala procedeu-se à individualização do apoio, tendo em conta que todas as crianças devem ter programas pré-escolares que respondam às suas necessidades, inclusive dar respostas àquelas crianças que necessitam de respostas únicas.

Para se responder adequadamente a estas necessidades únicas foi necessário planear o contexto e adaptá-lo, com o objectivo de minimizar os efeitos da incapacidade com vista a promover o seu envolvimento e aprendizagem de uma variedade de competências.

Para se conseguir a individualização no programa de intervenção, neste estudo, foi considerado um cuidadoso processo de avaliação elaborado pela equipa de profissionais que trabalham para a criança e para a família, tais como psicólogo, terapeuta para além da educadora de infância e da educadora especializada. No sentido de reunir informação, como já referi anteriormente, identificar os objectivos funcionais a atingir, e planificar as estratégias de intervenção.

De igual modo foram ainda consideradas as adaptações e as modificações adequadas ao currículo da educação pré-escolar, em que as oportunidades da criança para alcançar os objectivos foram embutidas nas rotinas e actividades que decorrem na sala. Estas actividades que ocorreram em rotinas naturais foram inseridas tal como defendidas por Horn, Lieber, Sandall, Schwartz, Wolery (2007, p.49) “em interacções educativas breves, mas sistemáticas”, de modo a promover o desenvolvimento dessas capacidades. Também foram feitos ajustamentos, sempre que os objectivos de aprendizagem vão sendo atingidos. Convém salientar que a avaliação e a monitorização do plano de intervenção foram sempre consideradas.

De igual modo, o apoio da aprendizagem foi considerado de forma diversificada em experiências de aprendizagem para o LP no seu ambiente natural, para além do contexto de jardim de infância, a intervenção também foi programada em contexto familiar, tendo em conta a rotina da família. As rotinas foram consideradas como tempos de aprendizagem de novas competências, levando a criança a aprender a competência e a poder generalizá-la noutras situações. Numa inclusão também se deve valorizar e estimular os pais à participação na escola, bem como se deve estender à comunidade em que vivem, de modo a desenvolver e a integrar as crianças na sua comunidade. No entanto, neste estudo organizou-se a rotina de acordo apenas com o contexto familiar e no contexto de jardim de infância, em que se utilizaram as oportunidades de aprendizagem encaixadas nas rotinas dos dois contextos seguindo os interesses e as necessidades da criança e as prioridades da família.

Respeitando o princípio de Bronfenbrenner (1979), em que segundo as suas teorias e a estrutura conceptual para o desenvolvimento humano destaca o indivíduo e o ambiente, dando uma atenção especial à interacção entre os dois. Considerando o ambiente ecológico como um jogo de estruturas que encaixam umas nas outras como um jogo de bonecas russas.

A prestação de serviços terapêuticos ministrado ao LP obedeceu à política seguida em Portugal, externos ao jardim de infância, contudo considera-se que estes serviços deveriam ser integrados na sala pré-escolar com as outras crianças e embutidos nas rotinas desenvolvendo objectivos funcionais e imediatamente úteis. Muitas das vezes verificou-se que ao serem administrados num gabinete estavam descontextualizados, o que dificultava a aprendizagem ao LP.

Na individualização do apoio para além de um programa de intervenção adequado foi necessário que educadores de infância e educadores especializados competentes valorizassem o trabalho colaborativo, e trabalhassem em articulação com os outros intervenientes na elaboração da intervenção, bem como da sua avaliação.

Relativamente ao modo como se articularam todos os intervenientes (pais, professores, técnicos...) no processo desenvolvimental do LP, verificou-se que a articulação de todos os intervenientes realizou-se respeitando o princípio da heterogeneidade das famílias, nomeadamente pelo respeito dos seus valores e atitudes. A família colaborou com a educadora de infância e a educadora especializada, participando na elaboração dos programas de intervenção, que assentavam no respeito pelas suas diferenças culturais.

No primeiro ano lectivo, a intervenção realizada com a família foi essencialmente centrada na criança, por parte de alguns profissionais que apenas estabeleceram contactos esporádicos. Destes contactos estabelecidos adoptaram um comportamento tradicional, considerando que não havia necessidade de qualquer tipo de partilha de informações, apenas elaboravam relatórios. Contudo, face ao descontentamento da família é alterada a entidade prestadora de serviços, a partir deste momento segue-se a filosofia centrada na família, em que se promoveram contactos e partilha de informações. A família passa a ser auscultada e suas opiniões são aceites na resolução dos seus problemas.

Deste trabalho constatou-se que para uma inclusão de sucesso é necessário existir uma boa colaboração entre os vários profissionais e a família. A família, neste estudo, parece que acaba por abandonar os serviços, por estes não corresponderem às suas necessidades e interesses. Assim sendo, considera-se fundamental que todos os intervenientes devem entender e adoptar uma mentalidade aberta. Devem ainda, procurar conhecer a família e de igual modo envolvê-los na educação dos seus filhos. Seguindo sempre os interesses e necessidades reais das crianças e das suas famílias. Só assim, se consegue ajudar a criança a se desenvolver de uma forma harmoniosa e deste modo ultrapassar, na medida do possível as dificuldades que se lhe vão deparando no seu dia a dia.

Relembra-se o facto, de que os pais ao serem as pessoas mais chegadas à criança podem e devem contribuir para a elaboração dos programas de intervenção, pois, melhor que ninguém conhecem o seu filho e podem ajudar a descobrir o que é mais importante para ele. No entanto, não se deve esquecer a família, muitas das vezes esta também precisa de apoio, tal situação foi verificada com esta família do estudo. O que exigiu um esforço dos vários profissionais para fortalecer e capacitar a família, de modo a ela ter consciência das suas forças e procurar responder às suas próprias necessidades de acordo com as suas prioridades autonomamente.

Este envolvimento deve assentar numa relação de colaboração, em que todos os intervenientes devem seguir alguns princípios que são muito importantes numa inclusão, ou seja deve haver partilha de informações, bem como a participação e o envolvimento da família.

Mas, para que a articulação funcione é necessário que a família e o jardim de infância trabalhem em conjunto para o mesmo objectivo, com o envolvimento de todas as partes intervenientes, estabelecendo uma relação de confiança e parceria.

Os modelos subjacentes na inclusão da criança deste estudo seguiram o Modelo MEM português e o Modelo Construção de Blocos. Ao beneficiar do Modelo MEM português o LP maximizou a sua capacidade a nível do desenvolvimento global, nomeadamente a nível da Autonomia, Linguagem, Cognição e Motricidade ampla e fina. No entanto, apesar de estar medicado, às vezes não controlava o seu comportamento, registando-se momentos que revelavam instabilidade emocional, acabando por agredir adultos e pares, contudo atravessado o momento da crise pedia-lhes desculpa.

De facto, o LP beneficiou de um Modelo que promoveu um trabalho combinado entre as educadoras e as crianças do grupo num processo de diálogo participado, em que todos os elementos pudessem cooperar activamente, numa experiência de democracia evidente, isto é vivenciada pela própria criança. O LP foi envolvido, tal como as outras crianças, e participou activamente no trabalho desenvolvido na sala, desde o processo de planificação, de realização, de avaliação e de regulação de todo o trabalho. A organização do trabalho da sala de actividades possibilitou a todas as crianças, inclusive ao LP, progredirem respeitando o ritmo de cada uma delas, na construção e na apropriação dos saberes. De igual modo, ao serem utilizadas estratégias diferenciadas, alternadas em momentos de trabalho colectivo do grupo, com outros tempos de trabalho autónomo, individual ou em pequenos grupos, possibilitou um apoio directo e individualizado da educadora aos alunos que necessitavam de apoio, nomeadamente ao LP. Esta organização fundamenta-se num clima permanente de livre expressão auxiliando e estabelecendo um ambiente comunicacional estimulante. De que as crianças aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os seus pares; e, nessa interacção comprometida e significativa com os outros e com o mundo, constroem conhecimento e valores e ampliam sentido aos percursos do aprender. De facto, tal como foi referido no I Capítulo, na alínea sobre o MEM, González (2002) afirma que os educadores e professores que seguem este modelo têm demonstrado a possibilidade de construir uma escola inclusiva, integradora de todos (Pires, 1996).

Após a aplicação do Formulário de Avaliação da Qualidade da sala, com o objectivo de auxiliar na programação da intervenção centrada na criança e reunir informação relativamente à qualidade do ambiente da sala e deste modo promover situações reais de ensino e oportunidades de aprendizagem na sala. Na aplicação deste formulário constatou-se que esta reunia as condições necessárias para um

desenvolvimento harmonioso às crianças do grupo, bem como a todos os outros elementos que o constituem, não havendo necessidade de o ajustar.

As actividades centradas nos objectivos de LP, foram consideradas sempre que a equipa queria desenvolver capacidades e competências, bem como os conceitos. Gradualmente foram-se abandonando as actividades centradas nos objectivos e dar a vez às oportunidades planeadas dentro das actividades ou embutidas na rotina da sala, depois da equipa identificar as oportunidades mais relevantes, tendo em conta os interesses do LP.

A adaptação curricular adoptou-se quando a criança estava interessada nas actividades decorrentes, no entanto nem sempre conseguia participar adequadamente necessitando de algumas adaptações. As transições foram realizadas com apoio do mapa da rotina diária ilustrado acompanhado de uma canção que informa acerca da próxima actividade. Esta rotina foi claramente explicada à criança e sistematicamente relembrada como ela tinha de agir.

De facto, após o resultado da intervenção deste estudo de caso considera-se que foi uma inclusão de sucesso que ao assentar num modelo de educação da infância de elevada qualidade contribuiu inegavelmente para a melhoria dos resultados a nível da aprendizagem e desenvolvimento da criança com NEE, como se verificou na avaliação da criança apresentada neste trabalho, bem como dos resultados da avaliação segundo a família e de todos os outros intervenientes. Inicialmente, aquando da avaliação da criança e perante as expectativas da família em querer que o filho “fosse uma criança como as outras”, na realidade não correspondiam às da equipa, que consideravam quase que impossível. No entanto, a equipa trabalhou sempre orientada para esta finalidade, e no final da intervenção concluiu que com um programa adequado e com apoio sistemático num trabalho conjunto, entre família e profissionais, o impossível tornou-se realidade. Valendo-se dos esforços dos adultos (educadora da educação especial, da educadora de infância e da assistente operacional) que foram facilitadores na inclusão da criança nas várias áreas de trabalho, tendo em conta que cada um contribuiu com o seu papel. Os vários profissionais que trabalhavam não tinham uma tarefa estabelecida, a educadora de infância, a educadora especializada e a assistente operacional, porque todos intervinham com o LP segundo as necessidades do momento, que variavam de situação para situação, adoptando um papel harmonioso e em conjunto eliminaram barreiras que a criança encontrava em determinadas acções, tal como referem vários autores (Garai, Kerekes, Schiffer, Tamás, Trócsányi, Weiszbarg e Zászkaliczky, 2009,

p.39) “(...) as tarefas dos diferentes profissionais sobrepõem-se e complementam-se mutuamente e em simultâneo”.

A educadora de infância na inclusão do LP desempenhou um papel de curial importância adoptando um comportamento e acções correctas e adequadas, permitindo ser um modelo exemplar para as outras crianças na inclusão. Desempenhou um papel não-directivo e permitiu ao LP que desempenhasse as mesmas tarefas que as outras crianças sem NEE, no entanto respeitando sempre a sua diferença. Assim sendo, utilizou as estratégias *adequações curriculares* e as *oportunidades de aprendizagem embutidas*, o que permitiu uma aprendizagem activa ao LP e facilitou a sua participação nas mesmas actividades que as outras crianças sem NEE. Ensinando ao LP lidar com as outras crianças sem NEE, bem como por sua vez facultou às outras crianças sem NEE aprenderem a lidar como LP.

A assistente operacional teve um papel muito importante, na medida em que teve um papel activo em todo o processo. O seu contributo para além nas tarefas de higiene pessoal e autonomia foi um bom auxílio nas actividades desenvolvidas na sala, apoiando sempre o LP na promoção da sua independência e no desenvolvimento das suas potencialidades.

Nos momentos de trabalho individual e autónomo, quando o LP necessitava de cuidados especiais, a assistente operacional apoiava-o sempre que necessário, com a supervisão da educadora do grupo, em situações de um-para-um. Acrescenta-se que esta situação se verificava depois de visualizar o modelo da educadora especializada, permitindo à educadora dar atenção às outras crianças do grupo, quando era necessário.

Na inclusão do LP a educadora especializada foi uma colaboradora activa na elaboração do PAFI e na planificação, trabalhou sempre em conjunto com a educadora de infância e com ela observou as situações de grupo que criavam dificuldades em relação ao LP. Salienta-se ainda, que sempre e com a educadora de infância procurou soluções ou contribuiu com exemplos positivos que promovessem a participação activa do LP no grupo. No trabalho em equipa na sala a educadora especializada partilhou informações, conhecimentos e práticas, onde todos os intervenientes na sala trabalhassem com coerência nas práticas e atitudes educacionais, com o trabalho orientado assente nas metas clarificadas e com as práticas explícitas. As educadoras na planificação das actividades focalizaram-se nos interesses e nas necessidades de cada criança, tornando os seus talentos óbvios, com o objectivo de mudar comportamentos desadequados.

De modo a facilitar a introdução de um objectivo novo a educadora especializada serviu como modelo para que os adultos transmitissem posteriormente ao grupo. O papel da educadora especializada também consistiu em cooperar com todos os intervenientes, de facto “cooperar tornou-se uma parte cada vez mais importante” (Serrano e Afonso, 2009, p.43), e o seu papel estendeu-se de igual modo a “garantir as condições necessárias e a geri-las em cada momento” considerado por Garai, Kerekes, Schiffer, Tamás, Trócsányi, Weiszbürg e Zászkaliczky (2009, p.39) a chave para o sucesso da inclusão.

Para além de apoiar a criança com NEE, o LP, tornou-se ainda um recurso para a educadora e em conjunto trabalhou na procura de acções educacionais para todas as outras crianças sem NEE. Nalguns momentos por falta de recursos humanos e para dar resposta aos interesses do grupo dinamizou actividades destinadas à colaboração da própria família e da comunidade no jardim de infância, tornando-se deste modo um elemento activo do grupo. Neste trabalho em equipa juntaram-se as aptidões de todos os elementos e em conjunto criaram situações benéficas para o desenvolvimento de cada criança.

A família foi sempre envolvida no processo inclusivo, desde a elegibilidade inclusivamente à escolha dos objectivos a desenvolver que fossem ao encontro das suas expectativas e prioridades. Como já referi, no Capítulo III, esta família nomeadamente a mãe inicialmente manteve uma postura de defesa, mostrou-se reservada, no entanto ao longo do primeiro ano de intervenção abandonou esta posição e passou a ser mais autónoma nas suas opções, fruto dos vários contactos que se estabeleceram, através de reuniões formais e informais. Nestes momentos cruciais, em que se definiram objectivos e se delinearam estratégias, foram-se criando laços e uma relação empática entre os vários intervenientes, em que a mãe, como representante da família, sempre que necessário ia procurando apoio e algumas informações. Estes contactos foram considerados pela família como benéficos, que pediram para se estabelecerem contactos mensais, para se ajustar a planificação.

No primeiro ano lectivo, como já referi anteriormente, não foi possível este clima de empatia e de partilha em relação a alguns profissionais, verificando-se no final do ano lectivo que a família abandonou estes serviços. No entanto a família alegou *o desadequado horário de atendimento dos serviços para a sua família* para o abandono destes serviços. Esta situação foi ultrapassada no início do segundo ano lectivo, no

entanto os novos profissionais envolvidos tiveram que redobrar esforços para conseguirem novamente estabelecer uma relação empática com a família.

Ultrapassada esta fase a família começou a aumentar a confiança, e deste modo passou novamente a partilhar as suas expectativas e sentir-se mais segura, resultando em certos comportamentos pró-ativos nas respostas às suas necessidades seguindo os seus interesses e prioridades.

Outro procedimento importante tido pela técnica de terapia da fala foi possibilitar à família assistir às suas sessões, dando assim oportunidade à família moldar o seu comportamento face às respostas à criança e deste modo ser um veículo fundamental na aprendizagem.

Os encontros diários com a educadora de infância, e da educadora especializada nos dias de apoio, foram uma mais valia no sentido de partilha de informações tanto ao nível de desempenho do LP nas actividades, como no seu desenvolvimento. Estes momentos foram cruciais na partilha dos interesses da criança e assim maximizar o seu potencial nas capacidades e competências. Sem este envolvimento da família nas actividades seria um pouco mais moroso o processo de identificação dos interesses do seu filho, e deste modo proporcionar uma inclusão com qualidade.

No final deste trabalho ao analisar e reflectir sobre o estudo efectuado, tentando perceber de que forma se poderia aprofundar um pouco mais chegou-se à conclusão de que, posteriormente, se gostaria dar continuidade a este estudo de caso que visasse descobrir como se desenvolveu o processo de transição de ciclo desta criança e quais os resultados de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a poder verificar-se quais os reflexos da educação pré-escolar de elevada qualidade na educação básica do 1º ciclo.

Em jeito de conclusão considera-se que o estudo que se efectuou foi muito enriquecedor, pois permitiu investigar e compreender algo mais sobre a educação inclusiva pré-escolar em Portugal, desde que surgiram os primeiros jardins até aos nossos dias; além de se ter debruçado sobre alguma legislação que permitiu esclarecer face às políticas educativas relacionadas com a educação de infância inclusiva no início do sistema educativo. Permitiu ainda verificar que existe, actualmente legislação que facilita e incentiva a família no envolvimento da educação das suas crianças, que para além de dar direitos aos pais, dá também o direito de todas as crianças usufruírem de educação inclusiva nas classes regulares do pré-escolar e ainda beneficiar de programas de elevada qualidade e currículos adaptados que respeitam a sua especificidade.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Editores Asa.
- Ainscow, M., Porter, G. e Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Editor I.I.E.
- Ainscow, M. (1998). *Educação para todos: Torná-la realidade*. (tradução portuguesa). In *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores* (1ªed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, I. C. (2000). Evolução das Teorias e Modelos de Intervenção Precoce – Caracterização de uma prática de qualidade. In *Cadernos CEACF*, nº 15 – 16, 29-46.
- Almeida, I. C. (2002). Intervenção Precoce – Breve reflexão sobre a realidade actual, Infância e Educação – *Investigação e Práticas*, 5, 137.
- Almeida, I. C. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias*. Porto, 2007, Volume I.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa. Gradiva.
- Bellman, M.; Lingam, S.; Aukett, A. *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II*, dos 0 aos 5 anos.(2003). Lisboa: Cegog.
- Benard da Costa, A. (1995). 20 anos de Educação Especial. *Revista de Educação*, 10, 5-9.
- Bogdan, R. e Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto editora
- Brucker, P. (1994). The advantages of inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (9), 581-582.
- Carmo e Ferreira (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo a de todos e para todos. In *Perspectivas sobre a Inclusão*. Rodrigues, D. (org.). Porto: Porto Editora.
- Cook, L., Friend, M. (1989). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (2), 1-12.

- Correia, L. M. (s/d). Intervenção Precoce: Do Atendimento Directo ao Envolvimento Parental. *Sabereducar*, p. 37-45.
- Correia, L. M: (2001) Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M: (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., M. e Serrano, A., M. (2000). Intervenção Precoce Centrada na Família: Uma Perspectiva Ecológica de Atendimento. In Correia, L., M. e Serrano, A., M. (org.). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (1997). Colaboração: Um pressuposto para o êxito da inclusão. *O Docente, edição especial*, 9-11.
- Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1998). Ser professor: Um Ofício em risco de Extinção? Reflexões sobre práticas Educativas face à Diversidade, no limiar do séc. XXI. Porto: Edições Afrontamento.
- Decreto-lei 319/91. (1991, de 23 de Agosto). D. R. 193 I Série – A/98
- Despacho Conjunto nº 105/97. (1997, de 1 de Julho). D.R.: II Série, nº 149
- Dunst, C., e& Bruder, M. B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68, 361--375.
- Fernandes, H. S. (2002) Educação Especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação – Estudo de um caso. *Pedagogia I*
- Ferreira, M. S.. (2002). *Estudo das Orientações dos Professores do Primeiro ciclo Face à Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Doutoramento (policopiado), Porto, Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Figueira, M. C. (2001) A Educação de Infância em Portugal: procurar no passado as raízes da nossa cultura profissional. In *Pensar o Currículo em Educação de*

- Infância. Actas do VII Encontro Nacional da APEI. 1 a 4 de Abril de 2001, pp. 25-41
- Folque (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Maria Assunção. *Escola Moderna*, 5, 5ª série
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Formosinho, J. (1998). *Educação para Todos*. Cadernos PEPT, 21. Ministério da educação (no prelo).
- Gallegher, R. J. e Tramill, J. L. Para Além da Parte H: Implicações da Legislação de Intervenção Precoce na Organização de Parcerias de Colaboração Escola/Comunidade. In M. L. Correia, e A. M. Serrano, (2000) (Org.) *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora, p.36-64.
- Garcia, M.A. (1994). *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa: As escolas, os projectos e as equipas*. Porto: Edições Asa.
- Garcia, M; C.. (1999). *Formação de Professores – Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- González, F. P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Harbin, G. L., McWilliam, R. A. & Gallagher, J. J. (2000). Services for young children with disabilities and their families in S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds.) *Handbook of early intervention*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 387-415
- Hegarty, S. (2001). O Apoio Centrado na Escola: Novas Oportunidades e Novos Desafios. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Kirk, S. e Gallagher, J. (1996), *Educação da Criança Excepcional*, S. Paulo: Martins Fontes.
- Kron, M.; Serrano, A.; Afonso, J. (2009). *Crescendo Juntos – Passos para a Inclusão na Educação de Infância*. Ed: Comenius.
- Lei de bases do Sistema Educativo: Lei nº46/86. (1986, Outubro 14). D. R. Série Nº 273.

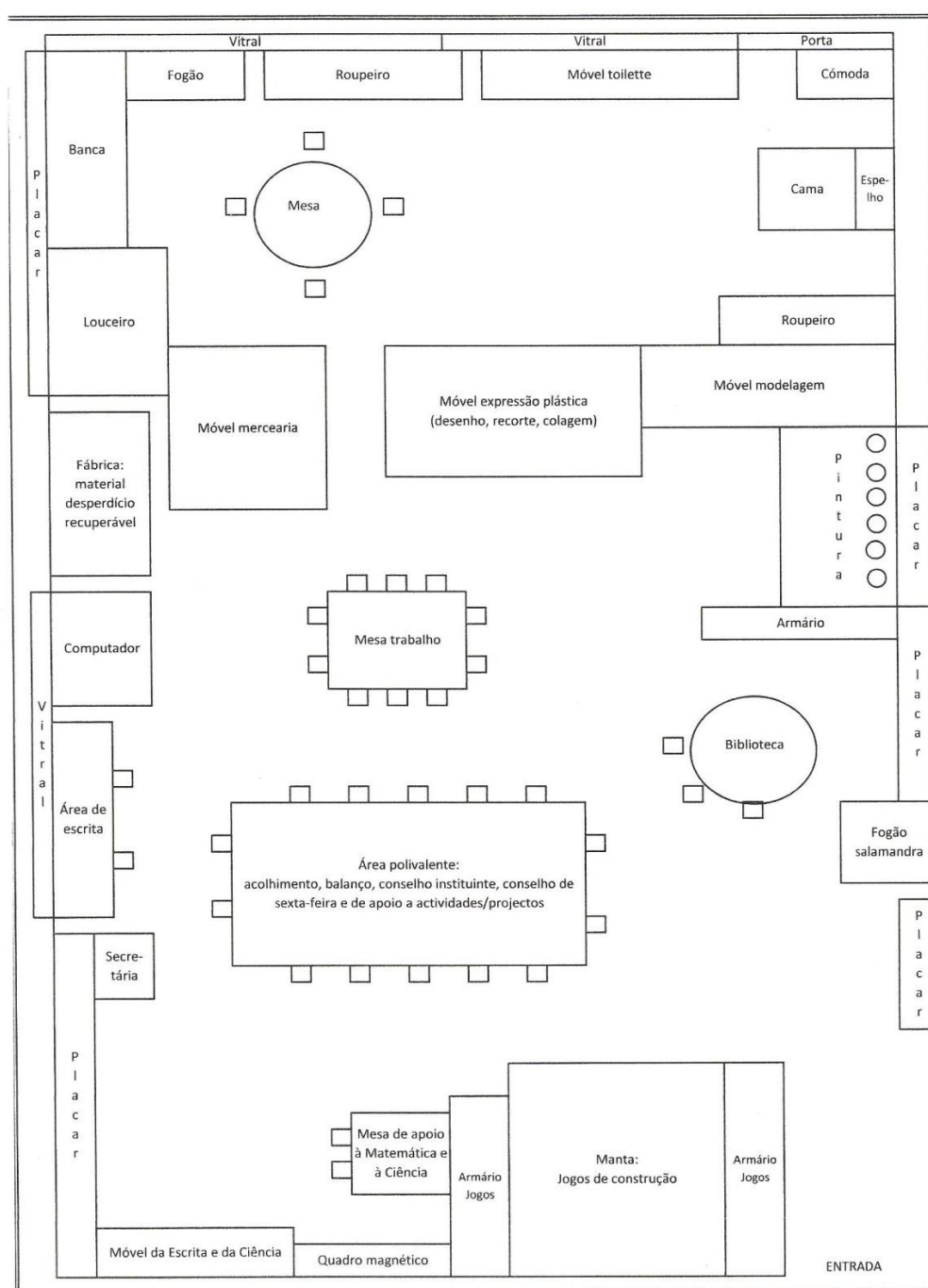
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: Mc Graw-Hill.
- McWilliam, P. J., Práticas de Intervenção Precoce Centradas na família. in P.J., McWilliam, P. J Winton,. e E.R. Crais, (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. p. 40-64, Porto: Porto Editora.
- McWilliam,P.J., Entender as Preocupações, Prioridades e Recursos da família. in P.J., McWilliam, P. J Winton,. e E.R. Crais, (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. p. 10-21 Porto: Porto Editora.
- Morato, P. P. (1995), *Deficiência Mental e Aprendizagem – um estudo sobre a cognição especial de crianças com Trissomia 21*, Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Niza, S. (1991) O Diário de Turma e o Conselho Escolar. *Revista Escola Moderna*, nº11, 3ª série
- Niza, S. (1996a) Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149
- Niza, S. (1996b). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna. In Oliveira –Formosinho, J. (coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 138-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). Apresentação Sérgio Niza Princípios pedagógicos. – 21-04-2007 –
- Niza, S. (2009) O Diário de Turma e o Conselho Escolar. *Revista Escola Moderna*, nº35, 5ª série, 139-149
- Nóvoa, A., Cavaco, M. H., Hameline, D. (2003). *Profissão ser Professor*. Porto Editora
- Odom, S. (2007). *Alargando a roda: A Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Odom, SL, Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S. Hanson, MJ, et al. (2004). Preschool inclusão nos Estados Unidos: Uma revisão de pesquisas de um ecológico perspectiva de sistemas. *Journal of Research em Necessidades Educativas Especiais*, 4(1), 17-49.
- Portaria nº 611/93 D. R. I Série B nº150 de 29/6/93
- Porter, G. (2001). *Educação inclusiva*. Comunicação Apresentada no âmbito do Ciclo “Ser Diferente”: As Expressões da Diferença. Câmara Municipal da Guarda.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (CIDIE).

- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. Educação Inclusiva. In Rodrigues, D. (2003) (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Port Editora.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83
- Sandall, S. e Schwartz, I. (2003). *Construindo blocos - estratégias para incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais) de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, A. M.; Pereira, A. P.; Carvalho, L. (2003). Oportunidades de Aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida. *Psicologia*, Vol. XVIII (1), pp. 65-80.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. M., (2000). *O Professor como Pessoa: A Dimensão Pessoal na Formação de Professores*. Lisboa: Asa.
- Sprinthall, N. e Sprinthall R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGrawhill.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Stoer, S , Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoll, L. (1993). Teacher Growth in the Effective School. In M. Fullan & A. Hargreaves, (Eds.). *Teacher Development and Educational Change* (pp. 104-122). London: Falmer Press.
- Trindade, R. (2004) O Movimento da Escola Moderna: Um Património Pedagógico e Didáctico a Interpelar. *Revista Escola Moderna*, 22, 5ª série, 50-58.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. ONU: MECE.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade *Revista Iberoamericana de Educación*. Janeiro – Abril (1999), 22, pp. 93-115
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Winton, P. (1988). The family-focused interview: an assessment measure and goal-setting mechanism. In Bailey, D. e R. Simeonsson, (Eds.). *Family assessment in early intervention*. Merrill Publishing Company.
- Wolery, M; McWilliam, R. A. (1998) *Intervention in School e Clinic*. Nov. 98, vol. 34, Issue 2, pp. 95 - 102

ANEXOS

ANEXOS A – PLANTA DA SALA DE ACTIVIDADES



ANEXO B - FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Registo semanal de actividades



Foto 2 – Planificação semanal

No início da intervenção



No 2º ano da intervenção



Foto 3 – Diário d Grupo

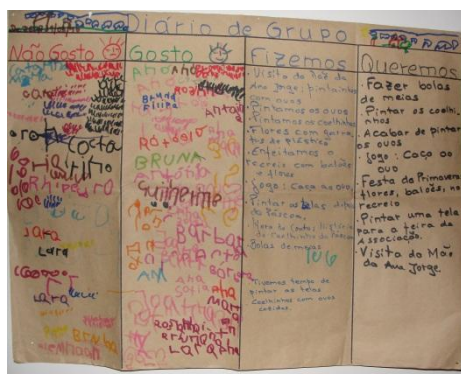


Foto 4 - Trabalho em grande grupo



Foto 5 – Trabalho em pequeno grupo



Foto 6 – Trabalho Individual



Foto 7 – Paredes da sala são decoradas com o trabalhado realizado pelas crianças



Foto 8 - Laboratório da ciência



Foto 9 - Área Polivalente



Foto 10 - Área faz de conta



Foto 11 - Área da Biblioteca



Foto 12 - Oficina ou fábrica - Construções a 3D



Foto 13 – Área da matemática



Foto 14 – Lista de projectos

| Lista de Projectos | | |
|--------------------|------------------|-------------------|
| Nomes | Nome do Projecto | |
| Lara | Construção | 3 dias |
| Guilherme | do | segunda - 12/10 |
| Ana Sofia | Espantalho | Terça - 13/10 |
| Bruno Rafael | | Quarta - 14/10 |
| Ana | | |
| Bruno Rito | os | 4 dias |
| Leandro | Cavalos | 16, 17, 18, 19 |
| Ana Jorge | | de segunda a |
| Guilherme | | sexta (exceto |
| | | domingo e ferias) |

Foto 15 - Comunicação de projectos



Foto 16 – Leitura de uma história em grande grupo



Foto 17 - Correspondência com a família



Foto 18 – Tarde animada por uma mãe



ANEXO C – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS

| ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL | | | |
|--|--|---|--|
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos | |
| Participa de forma autónoma e independente nas actividades diárias | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sabe orientar-se no espaço que o rodeia - Expressa atitudes e normas de higiene e saúde do corpo - Sabe utilizar materiais do dia-a-dia: jogos, tintas, tesoura... - Arruma o material - Mostra interesse pelas actividades, através da observação ou participação | <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta segurança em relação ao outro e sabe orientar-se no espaço que o rodeia - Expressa atitudes e normas correctas de higiene e saúde do corpo - Manifesta a sua opinião; é participativo - Realiza responsabilmente as tarefas a que se propõe - Planeia, toma decisões - Utiliza adequadamente materiais do dia-a-dia: jogos, tintas, tesouras... - Arruma o material - Está atento e concentrado | <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta segurança em relação ao outro e sabe orientar-se no espaço que o rodeia - Expressa atitudes e normas correctas de higiene e saúde do corpo - É participativo e manifesta o seu pensamento crítico - Realiza responsabilmente as tarefas a que se propõe - Planeia, toma decisões, define as suas razões e avalia os seus comportamentos e as actividades desenvolvidas - Sabe utilizar adequadamente materiais do dia-a-dia: lápis, tesoura, pincel, jogos, ... - Arruma o material e deixa o espaço limpo - Está atento e concentrado | |
| Conhece-se a si e aos outros, respeita as diferenças e valoriza os atributos individuais | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhece o seu nome - Sabe a sua idade - Conhece o nome dos colegas - Conhece o seu núcleo familiar - Cria laços de afectos | <ul style="list-style-type: none"> - Conhece o seu nome e o dos colegas - Conhece e identifica o seu núcleo familiar - Tem confiança nas suas capacidades - Identifica sentimentos, emoções - Comunica aos outros - Cria laços de afecto e reconhece o outro | <ul style="list-style-type: none"> - Conhece o seu nome completo e sua idade - Identifica e conhece o nome dos colegas - Conhece e identifica o seu núcleo familiar - Tem confiança nas suas capacidades - Possui uma imagem positiva de si, identificando características pessoais - Identifica sentimentos/emoções; cria laços de afecto - Procura soluções para os erros cometidos | |

| ÁREA DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL | | | |
|--|--|--|--|
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos | |
| Demonstra comportamentos/attitudes baseados na interiorização dos valores cívicos; contribui para o bem estar próprio e colectivo | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Aceita a separação temporal dos pais -Interage com os seus pares -Espera a sua vez e ouve os outros -Respeita os outros -Colabora nas actividades | <ul style="list-style-type: none"> -Aceita a separação temporal dos pais -Interage com os seus pares -Utiliza expressões de cortesia: desculpa, licença, agradecimento... -Espera a sua vez e ouve os outros -Realiza tarefas em grupo e partilha materiais -Adquire condutas de tolerância, compreensão, colaboração, respeito, reciprocidade e solidariedade -Ajuda a resolver conflitos - Está atento e concentrado - Aceita as diferenças físicas, sexuais, raciais, étnicas... | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza expressões de cortesia: desculpa, saudações, licença, agradecimento... - Interage com os seus pares -Espera a sua vez e ouve os outros -Realiza tarefas em grupo e partilha materiais -Adquire condutas sociais ex: tolerância, compreensão, colaboração, respeito, reciprocidade e solidariedade, justiça... - Ajuda a resolver conflitos - Está atento e concentrado - Aceita as diferenças físicas, sexuais, raciais e étnicas | |

| ÁREA DAS EXPRESSÕES E COMUNICAÇÃO | | | |
|---|---|--|--|
| EXPRESSÃO MOTORA | | | |
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos | |
| Participa em actividades demonstrando controle dos movimentos amplos e finos | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Corre, trepa, baloiça e salta (a pés juntos, ao pé coxinho) - Movimenta-se de forma coordenada - Usa correctamente o lápis, tesoura, pincel - Realiza jogos de encaixe - Inicia o controle do gesto gráfico | <ul style="list-style-type: none"> - Corre, trepa, baloiça e salta (a pés juntos, ao pé coxinho) - Controla voluntariamente os seus movimentos (iniciar, parar, seguir ritmos e direcções) - Executa movimentos finos adequados à sua idade: usa correctamente o lápis, tesoura, pincel... - Lança e agarra um objecto - Realiza jogos de encaixe; faz enfiamentos - Controla o gesto gráfico | <ul style="list-style-type: none"> - Corre, trepa, baloiça e salta (a pés juntos, ao pé coxinho) - Controla voluntariamente os seus movimentos (iniciar, parar, seguir ritmos e direcções) - Executa movimentos finos adequados à sua idade: usa correctamente o lápis, tesoura, pincel... - Lança e agarra um objecto - Anda enquanto manipula um objecto - Realiza jogos de encaixe; faz enfiamentos - Controla o gesto gráfico | |
| Toma consciência do seu corpo, em relação ao espaço através de referências visuais, auditivas, olfactivas e tácteis | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Executa movimentos livres - Identifica partes do corpo | <ul style="list-style-type: none"> - Executa movimentos livres - Tem noção de esquema corporal - Explora no espaço noções topológicas | <ul style="list-style-type: none"> - Executa movimentos livres - Tem noção de esquema corporal - Tem noção de lateralidade - Explora no espaço várias noções topológicas | |
| Coopera com os colegas nos jogos/actividades, compreendendo e respeitando as regras | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Participa em jogos de movimento - Conhece as regras de jogo/actividade - Cumpre algumas regras de jogos simples | <ul style="list-style-type: none"> - Participa em jogos de movimento e de grupo - Revela gosto pelo jogo e pela competição - Cumpre as regras do jogo/actividade - Explora o jogo competitivo, gerindo as suas vitórias e frustrações | <ul style="list-style-type: none"> - Participa em jogos de movimento, de grande e pequeno grupo - Organiza e orienta jogos/actividades com os colegas - Revela gosto pelo jogo e pela competição - Cumpre as regras do jogo/actividade - Explora o jogo competitivo, gerindo as suas vitórias e frustrações | |

ÁREA DAS EXPRESSÕES E COMUNICAÇÃO

EXPRESSÃO PLÁSTICA

| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos |
|--|---|---|
| Manuseia e explora com destreza diferentes técnicas e materiais | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Explora cores e texturas - Identifica as cores primárias (azul, vermelho e amarelo) - Explora materiais de confecção e construção: barro, plasticina, massa de farinha, pasta de papel...e material desperdício/recuperável - Atribui significado ao que faz - Explora os diferentes materiais, sem rejeição | <ul style="list-style-type: none"> - Explora com interesse cores e texturas - Identifica as cores primárias (azul, vermelho e amarelo) e as cores branca e preta - Explora materiais de confecção e construção: barro, plasticina, massa de farinha, pasta de papel...e material desperdício/recuperável - Manifesta algum domínio sobre técnicas básicas de expressão plástica - Atribui significado ao que faz | <ul style="list-style-type: none"> - Explora com interesse cores e texturas - Identifica todas as cores primárias e secundárias - Explora materiais de confecção e construção: barro, plasticina, massa de farinha, pasta de papel...e material desperdício/recuperável - Manifesta algum domínio sobre técnicas básicas de expressão plástica - Atribui significado ao que faz - Organiza o espaço gráfico |
| Revela estruturação de pensamento, com sensibilidade estética e expressa sentimentos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Inicia a representação da figura humana - Representa graficamente alguns acontecimentos e vivências - Aperfeiçoa as suas representações - Apresenta sentido estético nos trabalhos que executa - Revela alguma criatividade nos trabalhos que executa | <ul style="list-style-type: none"> - Representa partes da figura humana - Representa graficamente factos, acontecimentos, vivências, desejos e fantasias - Aperfeiçoa as suas representações - Revela imaginação e criatividade nos trabalhos que executa - É organizado e tem sentido estético - Utiliza e combina diferentes cores - Inicia a aquisição do gosto pela decoração dos espaços | <ul style="list-style-type: none"> - Representa a figura humana - Representa graficamente factos, acontecimentos, vivências, desejos e fantasias - Revela imaginação e criatividade nos trabalhos que executa - Aperfeiçoa as suas representações - É organizado e tem sentido estético nos trabalhos que executa - Manifesta algum domínio sobre técnicas básicas de expressão plástica - Atribui significado ao que faz - Utiliza e combina cores - Adquire o gosto pela decoração dos espaços |

| ÁREA DAS EXPRESSÕES E COMUNICAÇÃO | | | |
|--|--|---|--|
| EXPRESSÃO DRAMÁTICA | | | |
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos | |
| Utiliza diferentes formas de dramatizar/mimar a partir de histórias e/ou situações do quotidiano, demonstrando desinibição, imaginação e criatividade | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Representa situações da vida quotidiana - Utiliza adornos, roupas e acessórios - Improvisa um pequeno diálogo - Memoriza um pequeno papel numa história | <ul style="list-style-type: none"> - Memoriza e interpreta um papel numa história - Utiliza adornos, roupas, acessórios - Interage com outras crianças em actividades do jogo simbólico - Improvisa um pequeno diálogo ou história - Cria situações de comunicação verbal e não verbal - Demonstra criatividade em fantasiar, criar, recrear e imaginar - Utiliza diferentes técnicas (personifica, fantoches, sombras, mímica) | <ul style="list-style-type: none"> - Explora diferentes possibilidades da voz - Memoriza e interpreta um papel numa história - Utiliza adornos, roupas, acessórios - Interage com outras crianças em actividades do jogo simbólico - Improvisa um pequeno diálogo ou história - Representa pequenas histórias e situações da vida quotidiana - Cria situações de comunicação verbal e não verbal - Demonstra criatividade em fantasiar, criar, recrear e imaginar - Utiliza diferentes técnicas, (personifica, fantoches, sombras, mímica) | |
| Observa, escuta e aprecia o desempenho dos outros | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Observa o desempenho dos outros - Está atenta ao desempenho dos colegas - Aplauda o desempenho dos colegas | <ul style="list-style-type: none"> - Observa com atenção o desempenho dos outros - Está atenta ao desempenho dos colegas - Respeita o desempenho dos outros - Aplauda o desempenho dos outros - Crítica de forma construtiva o desempenho dos colegas | <ul style="list-style-type: none"> - Observa com atenção o desempenho dos outros - Está atenta ao desempenho dos colegas - Respeita o desempenho dos outros - Aplauda o desempenho dos outros - Crítica de forma construtiva o desempenho dos colegas | |

| ÁREA DAS EXPRESSÕES E COMUNICAÇÃO | | | |
|---|---|--|--|
| EXPRESSÃO MUSICAL | | | |
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos | |
| Adquire sensibilidade musical: explora melodias, sons e ritmos | | | |
| <ul style="list-style-type: none">- Ouve música com atenção e demonstra interesse- Dança ao som da música- Participa em dança de roda- Canta e memoriza canções- Participa em actividades musicais- Movimenta-se ao som da música- Reconhece sons da natureza | <ul style="list-style-type: none">- Respeita o silêncio- Ouve música com atenção e demonstra interesse- Dança ao som da música- Participa em danças de roda- Canta e memoriza canções- Participa em actividades musicais- Reconhece vários tipos de sons: da natureza, da aldeia, cidade, do quotidiano...- Reconhece a voz dos colegas- Reproduz sons e ritmos- Executa movimentos rítmicos | <ul style="list-style-type: none">- Respeita o silêncio- Ouve música com atenção e demonstra interesse- Dança ao som da música- Participa em danças de roda- Canta e memoriza canções- Participa em actividades musicais individualmente ou em grupo- Movimenta-se ao som da música- Distingue diferentes estilos musicais- Reconhece sons da natureza, da aldeia, cidade, do quotidiano...- Reconhece a voz dos colegas- Reproduz sons e ritmos- Executa movimentos rítmicos | |
| Constrói e explora fontes sonoras e instrumentos musicais | | | |
| <ul style="list-style-type: none">- Conhece alguns instrumentos musicais- Executa batimentos rítmicos- Explora sons com diferentes materiais | <ul style="list-style-type: none">- Identifica alguns instrumentos musicais- Executa batimentos rítmicos- Explora sons com diferentes materiais- Identifica os sons provenientes de determinados instrumentos musicais- Constrói instrumentos musicais | <ul style="list-style-type: none">- Identifica alguns instrumentos musicais- Identifica diferentes ritmos- Executa batimentos rítmicos- Explora sons com diferentes materiais- Identifica os sons provenientes de determinados instrumentos musicais- Constrói instrumentos musicais, utilizando materiais diversificados- Demonstra interesse pela música- Acompanha as canções com o ritmo adequado | |

| DOMÍNIO DA LINGUAGEM | | |
|---|--|--|
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos |
| LINGUAGEM EXPRESSIVA | | |
| Exprime-se de forma correcta, clara, audível e comunica sentimentos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comunica oralmente as suas vivências - Descreve oralmente acontecimentos, imagens, situações - Constrói frases simples - Evolui na aquisição de novo vocabulário | <ul style="list-style-type: none"> - Comunica oralmente as suas vivências/deleas em grupo ou individualmente - Descreve oralmente acontecimentos, imagens, situações - Articula com correcção as palavras - Constrói correctamente frases simples - Evolui na aquisição de novo vocabulário - Evolui na construção de frases complexas - Articula com correcção as palavras | <ul style="list-style-type: none"> - Comunica oralmente as suas vivências/deleas em grupo ou individualmente - Descreve oralmente acontecimentos, imagens, situações - Articula com correcção as palavras - Constrói correctamente frases simples e respeita a estrutura sintáctica e as regras de concordância - Evolui na aquisição de novo vocabulário e na construção de frases complexas |
| LINGUAGEM COMPREENSIVA | | |
| Compreende e interpreta a informação recebida com adequação ao contexto e ao emissor | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ouve uma história - Reconta alguns momentos de uma história - Identifica personagens de uma história | <ul style="list-style-type: none"> - Ouve e reconta momentos de uma história - Participa numa conversa e desenvolve-a - Identifica personagens de uma história - Caracteriza psicologicamente um personagem - Caracteriza fisicamente um personagem - Responde adequadamente a uma pergunta/interpelação - Manifesta a sua opinião - Memoriza e reproduz lengalengas, adivinhas, quadras, canções... | <ul style="list-style-type: none"> - Ouve com atenção; reconta histórias/acontecimentos - Participa numa conversa e desenvolve-a - Compreende e segue uma sequência de duas ou mais ordens - Compreende questões começadas por: Onde? O quê?... - Usa a linguagem para resolver problemas - Situa acontecimentos no espaço - Identifica personagens de uma história - Caracteriza física e psicologicamente um personagem - Responde adequadamente a uma pergunta/interpelação - Manifesta a sua opinião |
| Compreende a escrita como meio de comunicação e informação com um código de regras e símbolos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta interesse pela escrita - Adquire o gosto pelos livros | <ul style="list-style-type: none"> - Compreende que o que se diz se pode escrever - Manifesta interesse pela escrita - Produz códigos e símbolos escritos - Inicia o registo do seu nome - Identifica o seu nome - Distingue a letra da palavra - Adquire o gosto pelos livros | <ul style="list-style-type: none"> - Compreende que, o que se diz se pode escrever - Manifesta interesse pela escrita - Produz códigos e símbolos escritos; imita a escrita - Gosta de registar o seu nome e o dos outros - Identifica o seu nome e dos colegas - Distingue a letra, a palavra e a frase - Conhece algumas fontes de informação: revistas, jornais, enciclopédias, dicionário |

| DOMÍNIO DA LINGUAGEM | | | |
|--|---|--|--|
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos | |
| Reconhece a importância da língua materna, de outras culturas e dos registos | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Memoriza pequenas lengalengas, adivinhas, quadras, provérbios, canções -Reproduz com prazer lúdico, pequenas lengalengas, adivinhas, quadras, provérbios, canções... | <ul style="list-style-type: none"> - Reproduz com prazer lúdico, pequenas lengalengas, adivinhas, quadras, provérbios, canções... - Explora poesia, prosa poética, lengalengas... - Faz jogos de palavras - Constrói histórias e sequências a partir de uma situação dada | <ul style="list-style-type: none"> - Diferencia a língua materna de outras - Expressa palavras de uma língua estrangeira - Ouve atentamente e com prazer histórias, rimas... - Refere as ideias principais dos registos populares -Memoriza registos populares, canções, poesias, lengalengas, provérbios, quadras - Descobre o sentido estético da língua materna explorando poesia, prosa poética - Faz jogos de palavras: sílabas, som, rimas - Constrói histórias e sequências a partir de uma situação dada | |
| Conhece e explora diferentes meios de TIC | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta interesse pelas novas tecnologias - Utiliza o computador | <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta interesse pelas novas tecnologias - Conhece e identifica diferentes componentes: computador, ecrã, rato, teclado, CD - Utiliza o computador - Demonstra gosto e prazer em executar jogos didáticos | <ul style="list-style-type: none"> - Manifesta interesse pelas novas tecnologias - Conhece e utiliza a rádio, a TV, o leitor de CD, o DVD como meio de comunicação - Utiliza o computador nas diferentes vertentes (ex. leitura, escrita, jogos educativos, pesquisa de informação, Internet) | |

| DOMÍNIO DA MATEMÁTICA | | |
|--|---|---|
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos |
| <p>Explora diversos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupa objectos tendo em conta semelhança e diferenças: cor e tamanho - Descobre semelhanças e diferenças entre os objectos - Classifica objectos com diferentes qualidades: <ul style="list-style-type: none"> Altura – alto/baixo Tamanho – grande/pequeno | <p>materiais, identifica, classifica, seria e ordena segundo vários atributos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupa objectos tendo em conta semelhanças e diferenças e outros atributos (cor, tamanho, forma, posição, textura) - Forma conjuntos - Seria e ordena, reconhecendo as propriedades dos objectos - Classifica ordenadamente objectos com diferentes qualidades: alto/baixo; grande/pequeno; grosso/fino | <ul style="list-style-type: none"> - Agrupa objectos tendo em conta semelhanças e diferenças e outros atributos: cor, tamanho, forma, posição, textura... - Forma e explora conjuntos: adiciona e retira objectos - Seria e ordena, reconhecendo as propriedades dos objectos - Verbaliza o critério de pertença a um conjunto - Classifica ordenadamente objectos com diferentes qualidades: alto/baixo; grosso/fino; grande/pequeno; muito/pouco; esquerda/direita; claro/escuro; rápido/lento |
| <p>Reconhece e representa diferentes noções espaço/temporais</p> | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece algumas das principais formas geométricas - Diferencia momentos que se sucedem ao longo do dia - Reconhece as noções: dentro/fora; em cima/em baixo | <ul style="list-style-type: none"> - Traça e identifica diferentes linhas no espaço (abertas, fechadas) - Identifica algumas das principais formas geométricas - Diferencia momentos que se sucedem ao longo do dia e da semana - Reconhece as noções: dentro/fora; longe/perto; em cima/em baixo | <ul style="list-style-type: none"> - Traça e identifica diferentes linhas: rectas, curvas, abertas, fechadas... - Identifica algumas das principais formas geométricas - Diferencia momentos que se sucedem ao longo do dia, da semana e do mês ou de uma época, ex: estação do ano - Conhece as noções: dentro/fora; longe/perto; em cima/em baixo - Relaciona as rotinas com uma sequência de tempo |

| DOMÍNIO DA MATEMÁTICA | | |
|--|---|---|
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos |
| Explora e resolve problemas da vida quotidiana, revelando estruturação do raciocínio lógico e espírito crítico | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Resolve situações da vida quotidiana (ex. correspondências) -Faz sequências simples de cores, objectos, formas | <ul style="list-style-type: none"> - Resolve situações da vida quotidiana - Faz sequências organizadas de cores, objectos, formas | <ul style="list-style-type: none"> - Resolve situações da vida quotidiana -Compreende o funcionamento das principais operações: adição e subtração - Faz sequências organizadas de cores, objectos, formas |
| Constrói progressivamente a noção de número | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conta até 3 -Estabelece correspondências entre conjuntos - Utiliza alguns números naturais | <ul style="list-style-type: none"> -Estabelece relações de quantidade entre elementos dos conjuntos - Estabelece correspondência entre conjuntos - Regista as correspondências estabelecidas - Utiliza e representa alguns números naturais | <ul style="list-style-type: none"> - Estabelece relações de quantidade entre conjuntos - Representa graficamente a quantificação dos conjuntos - Estabelece correspondência entre conjuntos e regista-a - Utiliza e representa alguns números naturais - Estabelece a correspondência entre quantidade e número |
| Constrói gradualmente a noção de medida/capacidade | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Tem a noção de altura/cumprimento: - grande/pequeno - Tem a noção de cheio/vazio | <ul style="list-style-type: none"> -Expressa-se sobre diferentes medidas e faz comparações - É capaz de fazer pequenas medições - Tem noção de altura: mais alto, mais baixo -Realiza medições utilizando diferentes elementos - Pesa e compara pesos (mais pesado, mais leve) | <ul style="list-style-type: none"> - Expressa-se sobre diferentes medidas e faz comparações - É capaz de fazer pequenas medições - Tem noção de altura: mais alto, mais baixo - Tem noção de peso: mais e menos pesado -Realiza medições com água utilizando a medida convencional - Pesa e compara pesos: mais pesado, mais leve |

| ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO | | | |
|---|---|--|--------|
| 3 Anos | | 4 Anos | 5 Anos |
| Conhece e valoriza o seu ambiente sócio – cultural, as suas raízes e o seu património | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhece aspectos da cultura local: festas, tradições, comemorações - Conhece algumas instituições e serviços do meio local | <ul style="list-style-type: none"> - Localiza-se no seu meio - Conhece aspectos da cultura local: festas, tradições e comemorações - Conhece algumas instituições e serviços do meio local: Casa do Povo, Igreja, lojas comerciais, indústrias, bombeiros, correios, Junta de Freguesia, Câmara Municipal... | <ul style="list-style-type: none"> - Conhece e localiza-se no seu meio - Sabe a sua morada e a sua idade - Conhece aspectos da cultura local: festas, tradições, comemorações - Conhece instituições e serviços do meio local: Casa do Povo, Igreja, lojas comerciais, indústrias, bombeiros, correios, Junta de Freguesia, Câmara Municipal... - Conhece e valoriza aspectos da história e do património local | |
| Identifica o meio que o rodeia; Como se organiza e interage, numa perspectiva de preservação ecológica | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> -Identifica animais e descreve algumas das suas características -Conhece alguns aspectos relativos às plantas -Observa o tempo que faz - Conhece as funções do Rádio/TV/Vídeo/Leitor de CD e DVD/Computador, Máquina fotográfica | <ul style="list-style-type: none"> -Conhece aspectos relativos aos animais: seu habitat, crescimento, formas de reprodução -Conhece alguns aspectos da vida das plantas -Conhece algumas noções sobre meteorologia: observa o tempo que faz -Conhece alguns aspectos ao nível da geografia: o clima e a temperatura - Identifica as cores -Conhece algumas características do meio: cidade, campo, agricultura, comércio, indústria... - Avalia a importância dos recursos naturais para os seres vivos: água, sol, ar e terra -Mostra atitudes de respeito pelos recursos naturais -Conhece e identifica características de cada estação do ano | <ul style="list-style-type: none"> -Conhece aspectos relativos aos animais: seu habitat, crescimento, formas de reprodução -Conhece aspectos relativos ao ciclo das plantas: nascimento, crescimento e alimentação -Conhece algumas noções sobre meteorologia: observa, analisa e pesquisa sobre o tempo que faz -Conhece alguns aspectos ao nível da geografia: o clima e a temperatura -Identifica aspectos do seu meio: o clima, o relevo, a temperatura... - Conhece aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: história, sociologia, geografia, física, química, biologia... - Identifica as cores - Conhece a origem de algumas cores secundárias - Avalia a importância dos recursos naturais para os seres vivos: água, sol, ar e terra - Mostra atitudes de respeito pelos recursos naturais - Conhece e identifica características de cada estação do ano | |

| ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO | | |
|---|--|--|
| 3 Anos | 4 Anos | 5 Anos |
| Participa em actividades de descoberta e investigação: observa, pesquisa e revela espírito crítico | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Observa o meio que o rodeia - Observa alguns fenómenos - Explora alguns equipamentos - Revela curiosidade pelo meio que o rodeia - Realiza algumas experiências (ex. com água, plantas, terra) - Conhece alguns materiais de consulta - Questiona assuntos em debate no grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Observa os fenómenos e o meio que o rodeia - Utiliza equipamentos: lupas, pinças, medidores, ímanes - Mostra gosto pela pesquisa e desejo de experimentar - Realiza diversas experiências. - Explora efeitos de luz e sombra. - Utiliza diferentes materiais e textura - Conhece e inicia a utilização de diferentes materiais de consulta e trabalho da vida quotidiana: os livros, enciclopédias, jornais, revistas, o computador... | <ul style="list-style-type: none"> - Observa os fenómenos e o meio que o rodeia - Utiliza diferentes equipamentos - Mostra gosto pela pesquisa e desejo de experimentar - Revela curiosidade em descobrir respostas para as questões que a observação do mundo que a rodeia provoca - Realiza diversas experiências. - Explora efeitos de luz e sombra. - Utiliza diferentes materiais e texturas - Conhece e inicia a utilização de diferentes materiais de consulta: livros, enciclopédias, jornais, revistas, o computador... |
| Demonstra conhecimentos relativos ao seu corpo, no sentido de preservar a sua saúde e segurança | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Conhece alguns aspectos relativos ao corpo humano - Expressa algumas sensações relativas ao seu corpo - Está sensível para a importância da aquisição de hábitos alimentares correctos - Está sensível para a importância da aquisição de hábitos de higiene - Conhece algumas regras de segurança na estrada - Conhece algumas regras de segurança em casa/escola | <ul style="list-style-type: none"> - Conhece aspectos relativos ao corpo humano - Está sensível para a importância da aquisição de hábitos alimentares correctos - Está sensível para a importância da aquisição de hábitos de higiene - Conhece as regras principais de segurança na estrada - Conhece as regras principais de segurança em casa - Identifica alguns sentidos - Identifica e expressa as sensações relativas ao seu corpo | <ul style="list-style-type: none"> - Conhece aspectos relativos ao corpo humano - Está sensível para a importância da aquisição de hábitos alimentares correctos - Está sensível para a importância da aquisição de hábitos de higiene - Conhece as regras principais de segurança na estrada - Conhece as regras principais de segurança em casa - Identifica os cinco sentidos - Identifica e expressa as sensações relativas ao seu corpo |